

MARKKINAEKSPANSIOSTA PEDAGOGIAN HENKEEN JA REFLEKSIIVISEEN ASiantuntijuuteen

HUMANISTISEN AMMATTIKORKEAKOULUN
KANSALAISTOIMINNAN JA NUORISOTYÖN
OPETUSSUUNNITELMAN ARVIOINTI, LUKUTAVAT JA
KEHITTÄMINEN

Kari Paakkunainen

Nuorisotutkimusverkosto
Nuorisotutkimusseura

Taitto: Milla Koski

© Nuorisotutkimusseura ja Kari Paakkunainen

Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura

ISBN: 952-5464-06-7 (PDF)

Helsinki 2003

Julkaisujen tilaukset:

Nuorisotutkimusverkosto

Olympiastadion, Eteläkaarre

00250 Helsinki

p. 09-348 24326

fax. 09-454 4837

sähköposti: verkosto@alli.fi

SISÄLLYS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I ARVIOINNIN TAVOITTEET, AINEISTOT JA PERUSONGELMAT | |
| I.1. Arvioinnin tavoitteista | 7 |
| I.2. Tutkimusasetelma | 9 |
| I.3. Empiirinen aineisto ja lähteet: dokumentit, face-to-face-haastattelut ja seurantatiimi | 13 |
| I.4. Survey-tutkimus OPSin lukutavoista | 18 |
| II OPETUSUUNNITELMAN LUKUTAVAN ONGELMISTA TUTKIJAN PROVOSOIVAAN ASEENTEeseen | |
| II.1. Survey-tutkimuksen hankaluudet: kuinka opetussuunnitelmasta ylipäänsä saa keskusteltavan? | 21 |
| II.2. Toimintaan sekaantuva ja keskustelua innovoiva arviointitutkimus: interventioista OPS-lukijoiden ja kehittäjien itseyttämykseen | 24 |
| II.3. Tutkijan roolit vastaajien puheen edessä ja takana? | 26 |
| II.4. Hedelmällinen väittely toimialueesta (nuoriso, kansalaisuus), tuloksista ja niiden taustasta | 29 |
| III HUMAKIN IDENTITEETTIONGELMAT, VALINNAN AVARUUS JA BRÄNDI | |
| III.1. Identiteettiongelmat: verkostoitumisen dynamiikka, yhteiskuntasuhteiden ekspansio ja institutionaalinen perinne | 35 |
| III.2. Peruskokemus opetuksen ja opetussuunnitelman onnistumisesta: yksilö ja valinnan vaikeus | 38 |
| III.3. MAMK:ssa kysytään eri asioita kun Humakissa | 42 |
| III.4. Opiskelija – valinta – opettaja | 46 |
| III.5. Portfolio ja ”Connecting people” brändinä: uusammattillinen kilpi ja mantra? | 47 |



| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| IV OPSIN JAKSOT LUENNASSA: PERUSOPINNOT JA MENETELMÄHUOLET | |
| IV.1. Opintokokonaisuuksista saatu palaute | 51 |
| IV.2. Perusopintojen teemojen hajautuminen ja terävöityminen – kasvatuksen himmeneminen? | 54 |
| IV.3. Substanssi, reflektio ja menetelmät kehittyvät – ja voisivat kehittyä rinta rinnan! | 58 |
| IV.4. Menetelmäopintojen huolenaiheita | 64 |
| IV.5. Pedagogisen huolen aiheita: tutkimus ja kansainvälisyys ”tuottamisena” | 67 |
| V OPSIN JAKSOT LUENNASSA: TOIMINNAN TEORIA, TOINEN ASIAANTUNTIJUUS JA OPINNÄYTE | |
| V.1. Ammatilliset suuntautumisopinnot: perusosaamisen, toiminnan ohjaamisen ja johtamisen kautta voittoon? | 71 |
| V.2. Kansalaistoiminnan kadonnut maailma ja merkitykset | 76 |
| V.3. Kuinka toinen asiantuntijuus toteutuu: riittääkö mielikuvitus, aika ja yhteinen järki? | 81 |
| V.4. Taide ja globaali – hurahdussektoreita? | 83 |
| V.5. Opinnäytetyö inspiroi, mutta näyttää osaamisen rajat | 86 |
| VI YMMÄRRETÄÄNKÖ NUORTA? MITEN PÄÄSTÄ MUKAAN SYVENEVÄN AMMATTILAISUUDEN KELKKAAN? | |
| VI.1. Oppimisympäristöjen käytännöt vaihtelevat | 90 |
| VI.2. Itsenäinen opiskelija ja Humak | 92 |
| VI.3. Opetuksen lähtökohta: opiskelijan merkitykset? | 95 |
| VI.4. Opiskelijan sisään astuminen opetussuunnitelmaan. Elämänvaihe, puhutteluyhteys ja syvenevät polut | 97 |
| VI.5. Valikoiva suhde uuteen sukupolveen ja sen perusmerkityksiin ja -visioihin | 99 |
| VI.6. Kuinka itsenäistä toimijaa koulitaan? | 101 |
| VI.7. Tunnetaanko laatu ja määrän jarru? | 108 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| VII OPETUSSUUNNITELMAN TYÖOPPIMISYMPÄRISTÖ JA LAMPISEN VAROITUS | |
| VII.1. Kontaktiopetus menettää asemiaan, mutta saa vanhat kannattajat tarkentamaan sille asetettuja vaatimuksiaan | 113 |
| VII.2. Ideaalinen arvo- ja sivistysperusta on tämän päivän pragmatismia | 116 |
| VII.3. Työoppimisen hurja mainos, haloo ja paino Humakissa: positiivisia ja ongelmallisia kokemuksia | 118 |
| VII.4. Humakin voimavara: ilmavia työelämäsuhteita koskeva vertaileva ja kriittinen diskurssi ja spekulatio | 123 |
| VII.5. Lampisen varoitus: vievätkö alueellisesti strukturoidut markkinat ammattikorkeakouluja? | 125 |
| VII.6. Lampisen varoitus on aiheellinen | 130 |
| VIII POSTMODERNI OPS: EPÄVARMUUTTA JA TYÖMARKKINAESSENTIALISMIA? | |
| VIII.1. Professio, kansalaisaktiivisuus, markkinat | 134 |
| VIII.2. Selvää tiedettä ja pedagogiaa ei ole: Humakin elämä epävarmuudessa? | 136 |
| VIII.3. Postmoderni OPS – sopeutumista työelämä-essentialismiin vai aktiivisen syventävää toisen asiantuntijuuden ja konstruktivismin harjoitusta? | 139 |
| IX VERKKO-OPPIMISEN AKROBATIASTA SURKEAAN JULKISEEN TILAAN | |
| IX.1. Verkosto-opetuksen yskimisestä... | 142 |
| IX.2. ...verkon virtuaaliakrobaattien ”Dream Teamiin”? | 147 |
| IX.3. Verkoston ja tiimin tasa-arvo sekä sosiaalisuus Humakissa? | 150 |



| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| X SUKUPUOLET, OPISELIJAT JA MUUT HUMAKILAISET SEKÄ KIISTADISKURSSIT OPSIN LUKUTAVOISSA | |
| X.1. Naiset määrittelijöinä, miehet eivät ehdoitta mukana? | 157 |
| X.2. OPSin opiskelijalukijat versus vanhemmat ammattilaiset | 159 |
| X.3. Faktorianalyysi: OPS – sitä lukevat erilaiset ja kiistelevät toimijaryhmät | 164 |
| X.4. Syvenevä ammattilaisuus keskusteluttaa ja polarisoi argumentteja | 167 |
| X.5. Onko OPS hyödyke, jolla pelataan ja kaupitellaan? | 169 |
| X.6. Humanismin paikka Humakissa: intellektuelleja vai mainoksia? | 172 |
| XI YHTEENVETO | |
| XI.1. JOHTOPÄÄTÖKSET: Humak – ammattimoraalista refleksiivisen sovittelijan rooliin... | 175 |
| XI.2. ...ja aktiiviseen OPSin kehittämistyöhön | 178 |
| Kirjallisuus | 192 |

I ARVIOINNIN TAVOITTEET, AINEISTOT JA PERUSONGELMAT

I.1. Arvioinnin tavoitteista

Tämän arviointi- eli evaluaatiotutkimuksen tarkoituksena on tuottaa monipuolisen aineiston avulla perusarvio ja -viestit Humanistisen ammattikorkeakoulun (Humak) kansalaistoimintaa ja nuorisotyötä koskevan yhteisen opetussuunnitelman (OPS) toimivuudesta, ongelmista ja kehittämisestä. Selvitys koskee Tornion, Haapaveden, Suolahden, Joensuun ja Lohjan yksiköitä. Aineisto koostuu toimija-haastatteluista ja laajahkoa haastattelututkimusta täydentävät tutkijan osallistumiset Humakin kehittämistilaisuuksiin. Raporttia täydentävät ja perustelevat intensiivinen Humakin arviointia koordinoivan ohjausryhmän ja arviointitutkijan välinen polemiikki ja siihen liittyvä tutkijaa innostava oppimisprosessi Humakin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman perusteista, kehitysvaiheesta ja arvioinnista.

Myös itse arviointianalyysin survey-aineistolla on pyritty keskustelun herättämiseen ja vastaajien aktivoimiseen. Tämä raportti on OPSin arvioinnin kuvaus ja provokatiivis-kriittinen esitys Humakin OPS-keskustelun viitekehiksestä ja perusongelmista. Tarkoituksena on vastata kahteen kysymykseen: a) miten Humanistisen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa on luettu lukuvuonna 2001–2003; b) mikä on ollut näiden lukutapojen merkitys? Sekä osapuolten provosoiminen että yhteinen käytännöllinen oppimisprosessi ovat osallistuvan ja kriittisen arvioinnin peruselementtejä (Touraine 1981; Gadamer 1986). Itse lopullinen arviointiraportti voi olla tällaisen oppimisprosessin analyysi ja konkreettinen tulos.



Raportin aluksi kuvaan ja perustelen tutkimuksen perusasetelman, ongelmat ja aineistotyypin. Arvioinnin tavoite on hyvin käytännöllinen: OPSin rakenteiden ja OPS-keskustelun provosointi, OPSin tuominen keskustelun aiheeksi, keskustelun arviointi ja vaihtoehtojen esiin nostaminen. Tutkimusongelmaa on kuitenkin vaikea operationalisoida eli havainnollistaa käytännön kautta, koska OPS on viime vuodet ollut jatkuvan muokkauksen alla. Opiskelijoiden ja opettajien eri ikäluokat ovat lukeneet ja soveltaneet opetussuunnitelmaa eri tavoin. Vaihtelua esiintyy myös paikkakunnittain. OPSin vastaanotto on siis ollut ristiriitainen ja abstrakti teksti on jättänyt tilaa eläville ja ristiriitaisille tulkinnoille. Samalla Humanistisessa ammattikorkeakoulussa on omaksuttu toiminta-ajatus, joka korostaa yksilöllisiä ja käytännöllisiä polkuja, syvenevän ja refleksiivisen ammatillisuuden ajatusta eli oppeja ja käsitteitä jatkuvasti käytäntöön soveltavaa ja harkitsevaa asennetta. Näin OPSin lukemisen tavat ja käytännön merkitys ovat pitkälti riippuvaisia sen toteuttamisen tavoista ja ympäristöstä. OPSia ei siis voi lukea kuten perinteisiä Kouluhallituksen (eli nykyisen Opetushallituksen) normeja tai lukujärjestyksiä, vaan se aukeaa eri lukijaryhmien, yksikköjen ja sovellusten suuntaan. Tämä tekee OPSin analysoinnista hankalan prosessin. Kyse on Humakin toimintavasta ja erilaisista oppimisympäristöistä, joille OPS antaa nimet ja vaihtoehdot. Humakin erilaisten toimijoiden – opiskelijoiden, opettajien ja verkostoprofessioiden¹ – lukutavat, toteuttamistavat (*implementaatio*) ja kunkin opiskelijan henkilökohtaisia opintosuunnitelmia muokkaavat käytännöt sisältävät toimijoiden reaaliset itseymmärrykset ja viitekehyksen (*frame*), joka ratkaisee OPSin merkityksen.

1. Professio = ammatti, ammattikunta tai asiantuntija-ammatti.

1.2. Tutkimusasetelma

Ohjausryhmän puheenjohtajan Sirpa Teräväisen kokouskutsu arvioinnin ohjausryhmän työn aloittavaan kokoukseen ja sen saate arvioinnin lähtökohdista (OPSin toimivuuden ehdot, yksiköiden työnjako ja vastuu, substanssi sekä ulkoiset odotukset, kvalifikaatiotarpeet ja vertailuperustat) kertovat selkeästi arvioinnin käytännön tarpeet.

”Opetussuunnitelma-arvioinnin lähtökohdat

Nyt käynnistettävän opetussuunnitelma-arvioinnin **tarkoituksena** on arvioida nykyinen vuoden 2001–2002 opinto-oppaassa julkaistu Humanistisen ammattikorkeakoulun kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma useista näkökulmista ja etsiä perustaa koulutuksen kehittämistyölle. **Tavoitteena** on, että arviointiprosessin tuotos ja kehittämis ehdotukset uudistavat lukuvuoden 2003–2004 opetussuunnitelman.

Arviointia voidaan lähestyä toisaalta Humakin sisäisistä opetussuunnitelman toimivuuden ehdoista ja toisaalta ulkoisista opetussuunnitelman toimivuuden ehdoista.

Sisäisiä toimivuuden ehtoja ovat **opetussuunnitelma sinänsä**, jossa merkittävää on sen rakenne, sisältö, koulutusyksiköiden välinen työnjako teematarjonnassa ja profiloitumisessa sekä opetussuunnitelman johdonmukaisuus ja tulevaisuussuuntautuneisuus ammatillisen kasvun ja persoonallisen ammattitaidon kehikkona, **opiskelijoiden** odotukset, palaute, valinnat, oppimisympäristöt, opiskelijoiden liikkuvuus ja opintojen eteneminen, **opettajien** odotukset, palaute, opetuksen ja ohjauksen käytännöt eri koulutusyksiköissä, oppimisympäristöt ja arviointi. Humakin **ulkoisia** opetussuunnitelman toimivuuden ehtoja ovat **työelämän odotukset** opetussuunnitelman tuottamasta ammatillisesta osaamisesta, työelämän kokemukset koulutuksessa olevien opiskelijoiden innovatiivisuudesta ja alan uudistavuudesta ja opetussuunnitelman suhde Mikkelin ammattikorkeakoulun vastaavaan koulutusohjelmaan sekä lähialojen koulutusohjelmiin (Diak, ammattikorkeakoulujen sosiaaliala ja Tampereen yliopiston nuorisotyöhön tähtäävä yliopistokoulutus). Lisäksi ulkoisia eh-



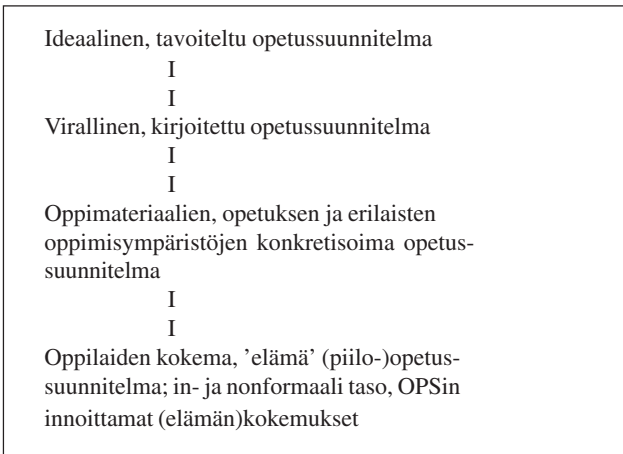
toja tulee tarkastella myös kansainvälisessä koulutusjärjestelmässä.

Nykyiselle pohjalle rakentuneen koulutusohjelman on läpäissyt tai läpäisemässä ensimmäinen Humakin opiskelija sisäänotto (v. 1998 aloittaneet), jolle on langennut pioneerin osa. Näiden kokemusten perusteella on mahdollisuus arvioida myös opetussuunnitelman rakentumisen historiallisia ehtoja ja tulevaisuuden ennakointikykyä, sillä aloittaessaan opinnot opiskelijat tähtäävän 3–4 vuoden päässä siintävään ammatilliseen tulevaisuuteen.” (Sirpa Teräväinen, kokouskutsu 15.2.02 Jyväskylässä pidettävään ensimmäiseen ohjausryhmän kokoukseen.)

Tässä käytännöllisessä tehtävänannossa eri ryhmien odotuksista tulee tutkimusongelma. Tämä viittaa ryhmien lukutapojen lisäksi myös uudistustarpeisiin eli siihen, millainen olisi parempi ja toimivampi OPS. Tehtävänannon ”ulkoiset toimivuuden ehdot” näyttäytyvät ”työelämän odotuksina”. Ne näkyvät myös silloin, kun Humakia vertailaan muihin opetusinstituutioiden toimintoihin. Nämä opetussuunnitelman kehikot, odotukset ja kehittämisiongelmat olen pyrkinyt selvittämään sekä arviointitutkimuksen viitekehyksessä, ongelmassa ja aineistoissa että näitä tuottavissa kysymyksenasetteluissa. Erityisen vaikeaa oli motivoida Humakin ulkopuolella työskenteleviä verkostotoimijoita survey-haastatteluun. Tämäkin kertoo omalta osaltaan vellovan, muuttuvan ja soveltavan OPS-keskustelun ”sisäänpäinlämpiävyydestä”. OPS-keskustelu ei avaudu helposti ulkopuolisille.

Tästä syystä painotan arvioinnissani OPSin kehittämisen ongelmia. Tämä näkyy myös raportin tyylissä, jota ei kuitenkaan tule hätkähtää. Vaikka esiin voidaankin nostaa toimivat ja kiitettävät OPSiin liittyvät käytännöt, arvioinnin todellisessa keskiössä ovat nimenomaan OPSin lukutapojen ja toteuttamisen ongelmat. OPSilla on keskeinen asema Humakin pedagogisessa toiminnassa ja sitä luetaan ja lähestytään monin tavoin: joku ehkä jättää sen lukematta, toinen ymmärtää sen tahallaan tai kokemattomuuttaan erheellisesti ja kolmas taas käyttää sitä tulkinta- ja muokkauspielissään kohti parasta mahdollista oppilas- tai opettajaportfoliota. Toisaalta OPSia voidaan käyttää kulttuuriseen johtamiseen, opetuksen silloittamiseen

tai ”punaisena lankana”, jolla opintoja kudotaan yhteen. Sitä, onko OPS onnistunut vai ei, voidaan testata ”tarkasteludimensioiden” avulla (ks. kuvio 1). Opetusyhteyden ja opetusta koskevien henkilöiden ja -ryhmien toimintanäkökulma erottaa ainakin seuraavat tasot (kuvio perustuu Uusikylän ja Kansanen klassiseen esitykseen aiheesta, ks. Uusikylä & Kansanen 1988, 2–6): OPSin ”odotushorisontti” (Koselleck 1979) liittyy suunnittelun visiointivaiheeseen, jolloin asiakirjan avulla yritetään löytää se horisontti, jossa yksityiset opetuksen intressit ja paikalliset ominaispiirteet ylitetään. Samalla odotushorisontti listaa ideaalisesti tämän tavoitteen myötä opetussisällöt tavalla, joka osoittaa niiden perussisällön ja paikan. Matka tästä ideaalisesta muotoilusta realistisiin ja ekonomistisen selkeisiin ”virallisiin” opetussisältöihin voi olla hyvinkin pitkä. Toisaalta kannattaa muistaa, että ideaalisen ja realistisen ero OPSin valmistelu- tai lukuprosessissa jää helposti häilyväksi, mikäli valmistelu ei ole reflektivoivaa, itsearvioivaa. Humakin tapauksessa erottelun apuna tosin on vuoden 2002 Laatumäärittely.



Kuvio 1: OPSin eri tasot

Ideaalia ja virallista OPSia paremmin sekä opettajat että oppilaat tuntevat opetuksen ja opiskelun käytännön. Ideaalisen ja virallisen OPSin sijaan opetussisältöjä ohjaavatkin helposti paikallisten karis-



maattisten opettajien tai työelämän kehittämismestareiden ”learning by doing” -performanssit, monisteet ja kalvot. Elämäkerrallisesti määrittyvä ”eletty” OPS avautuu täsmällisemmin elämäkertana ja koulupäiväkirjana, kertomuksena, jota vain koulun ajan, tilan ja rituaalien käytännöt sitovat yhteen. Tasot siis etenevät kirjoitetusta toteutuvaan ja elettyyn. Myös Humakin tapauksessa voi puhua piilopetussuunnitelmasta. Kolmasosa toimijavastaajista hyväksyi selvästi ajatuksen epävirallisen ohjelman olemassaolosta. Vastausta voi tietenkin lukea positiivisesti alleviivaamalla toimijoiden lukuaktiivisuutta ja refleksiivisyyttä. Toisaalta yleinen OPS näyttää joutuneen teksteineen ja rakennemerkityksineen vaakalaudalle, ”*katekismusta emme tarvitse*”.²

”Eletty” ja ”koettukin” voidaan erotella. ”Koettu” sisältää yksilökokemuksen (”kokemushorisontti”, Koselleck 1979) tapaiset ”OPS-fibat” ja elämykset huomioidaan tarkastelussa. ”Elämisen” ja ”eletyn” ulottuvuus voidaan taas pinnallisella tasolla mieltää havainnointina, jossa ”kokemuksellinen” ja toiminnallinen taso jää saavuttamatta tai ne ohitetaan. (Uusikylä & Kansanen 1988.) Humakin OPS-dokumentin tunnettu ja vuosia käytössä ollut kirjoitustapa, avonaisuus ja OPSin osioiden ja opiskeluympäristön valinnaisuus, sekoittavat näitä ulottuvuuksia ja jättävät niiden suhteiden pohdinnan abstraktiksi ja lukijan aktiivisuuden varaan. Esimerkiksi Mikkelin ammattikorkeakoulun kulttuuri- ja nuorisotyön koulutusyksikön

Taulukko 1. Varjo-OPSin toiminta Humakissa

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|----|----|---|
| Vastaus (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin) kysymykseen: OPS on vain idea, sem lukijat luovat eräänlaisen ”varjo-opsin”, itsekkään, palkitsevan ja elämyksellisen opiskeluyhteisön ja tavan. (+8) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastanneita | 5 | 24 | 35 | 28 | 7 |
| Väitteen jälkeen suluissa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |

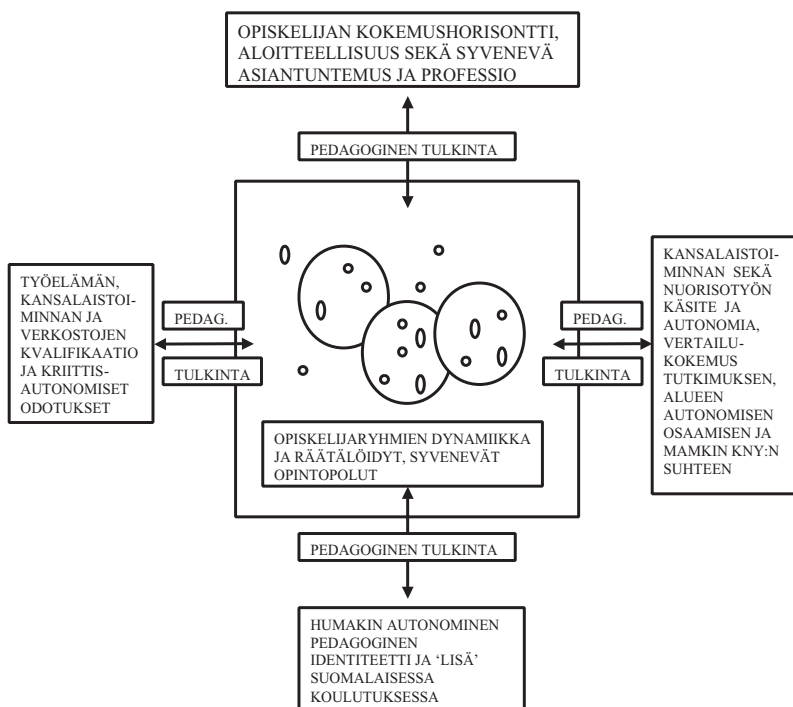
2. Kursivoidut ja lainausmerkeillä muusta tekstistä erotetut lauseet, virkkeet ja pidemmät kokonaisuudet ovat suoria lainauksia tämän arviointityön taustamateriaalista, kyselytutkimukseen (*survey*) osallistuneiden Humakin toimijoiden (opettajat, oppilaat, virkailijat) haastatteluista.

(MAMK/KNY) OPS (2001, vuosille 2002–2003) on Humakin OPSia perinteisempi. Se pyrki sisältö- ja kurssirakenteellaan kuvaamaan opiskelun kurssitasoja ja jonkinlaista pedagogisesti perusteltua linjaa. Tuonnempana analyysissa tulemme näkemään, kuinka sekä avoin (Humak) että hallittu (MAMK:n KNY) malli sisältävät omat OPS-kirjoittamisen ja -prosessin hankaluutensa.

Seuraavalla sivulla oleva kuvio (kuvio 2) kertoo yleisesti siitä, miten arvioinnin tutkimuskohde eli koulutusohjelma ja sen kehittäminen käytännössä elävät, muokkaantuvat ja kontekstualisoituvat. Mitä ovat OPS-keskustelun pohjaksi hahmotellut sisäiset (opiskelijoiden ja opettajien aktiviteetit ja pedagogiset sisällöt, verkostot ja ryhmät, temaattiset ja profiloivat sisällöt) ja ulkoiset (yhteiskunta, kansalaistoiminta, nuorisokulttuurit ja työelämä, vertailuinstituutiot ja pedagoginen keskustelu) tekijät? Tutkimusongelman ydin asettuu kuvion sisään – miten opiskelijaryhmät lukevat OPSia ja toteuttavat sitä käytännössä? Mikä on OPSin ohjaava, reaalin ja Humak-identiteetin kannalta ainutlaatuinen merkitys? Kuvion muut tahot kontekstualisoivat tutkimusongelmaa ja nekin tulevat aineiston vertailun ja arvioinnin myötä keskustelun alaisiksi ja tulkituiksi.

I. 3. Empiirinen aineisto ja lähteet: dokumentit, face-to-face-haastattelut ja seurantatiimi

Raporttia laatiessani käytössäni on ollut merkittävä määrä opetus-suunnitelmamateriaaleja, kehittämisdokumenteja sekä toimintaseminaarien (epä)virallisia aineistoja ja arvioijan muistiinpanoja (Humakin sekä Lohjan, Joensuun, Suolahden, Tornion ja Nurmijärven yksiköiden osalta, jotka on kerätty erikseen yksikkökäyntien yhteydessä). Samoin olen voinut käyttää HUMAKPro-virtuaalidokumenteja ja suurta osaa verkkokursseista, ammattikorkeakoulun ja Humakin kehittämis- ja arviointidokumenteja, normatiivisia asiakirjoja



Kuvio 2. Tutkimusasetelma.

ja seuraavien Humakin keskeisten toimijoiden ja lehtoreiden henkilöhaastatteluja:

Sirpa Teräväinen (lukuisia keskustelutapaamisia ja puhe-
linhaastatteluja keväällä 2002)

Reijo Viitanen 4.2.2002

Atso Juote 18.4.2002 ja 30.4.2002

Osmo Lampinen 28.3.2002

Timo Heinola 2.5.2002

Humakin opetussuunnitelman arvioinnin ohjausryhmän promoottorina, ideoijana ja puheenjohtajana toimi Sirpa Teräväinen, joka myöhemmin valittiin Humakin alueen koulutusohjelman opetuksen johtavaksi toimihenkilöksi, kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmajohtajaksi. Teräväisen apu arvioinnin ideoinnissa, tematisoinnissa ja eteenpäinviemisessä oli huomattavasti ennakkoon oletettua merkittävämpi. Tämä johtuu siitä, että Teräväinen aisti ja artikuloi selvästi Humakin pedagogisen kehitysvaiheen saneleman keskustelun tarpeen. Tämä keskustelun tarve ja ajatus pedagogisen keskustelun keskeneräisyydestä on monessa suhteessa otettu vakavasti Humakissa.

Seurantatiimin ensimmäinen kokous oli Jyväskylässä 15.2.2002. Sen työtä olivat Teräväisen ja arvioijatutkija Kari Paakkunaisen kanssa innokkaasti viitoittamassa Hanna Huuskonen, Pauli Kurikka, Pekka Parviainen, Mikko Vatka ja Leena Viinamäki. Ohjausryhmän keskusteluja motivoi ja tihensi myös arviointitutkijan ”naiivin rehellinen tai tyhmä” ajatus tutkijan teesien reilusta esittämisestä ohjausryhmälle sekä provokatiivinen retoriikka ja työtyyli. Vahvat ja kitkerät teesit ja teoreettis-kriittiset (ennako)tulkinnat pohjustivat ryhmän poleemisia istuntoja, jolloin keskusteluista muodostui kiitollinen oppiperusta arviointitutkijalle. Tämän ”opin” uloskirjoittamisesta arviointiraportissa on pitkälle kyse. Tunnelma ryhmässä oli hyvä. Keskustelu oli aika ajoin kiivastakin, mutta siinä kyettiin nimeämään ja kontekstualisoimaan ajankohtaisia OPSin ongelmia ja useat osallistujat uskoivat omienkin pedagogisten uskomustensa muuttuneen keskustelun myötä.



Arvioijalle keskustelut tuottivat muutamia unohtamattomia elämyksiä – retorinen peli keskustelijoiden ja dialektiikka tutkimuksen, pedagogian ja eettis-käytännöllisten kokemusten välillä toimivat. Polemiikki vaikutti konkreettisesti muihin aineiston henkilö- ja teemahaastatteluihin sekä survey-lomakkeen muotoon ja (johdatteleviin) kysymyksiin. Tosin kokoukset eivät aina mobilisoituneet yhtä onnellisesti – seurantaryhmän kokoonpano muuttui rivakasti työn loppupuolella ja Tornion kokouksessa keskityttiinkin haastattelututkimuksen menetelmäongelmiin. Dialogista tuli jankkaavaa ja muutamien keskustelijoiden ja arviointitutkijan vastakkainasettelu toistui.

Kuusi kertaa kokoontuneeseen ohjausryhmään ovat kuuluneet:

Sirpa Teräväinen

Pauli Kurikka (Nurmijärven yksikkö)

Mikko Vatka (Lohjan yksikkö)

Pekka Parviainen (Joensuun yksikkö)

Leena Viinamäki (Tornion yksikkö)

Eila Luoma (Tornion yksikkö)

Juha Nikkilä (Suolahden yksikkö)

Maarit Miettinen (Tornion yksikkö, läsnä yhdessä kokouksessa)

Hanna Huuskonen (Haapaveden yksikkö)

Anna-Liisa Lämsä (Haapaveden yksikkö)

Jukka Määttä (Joensuun yksikkö, läsnä yhdessä kokouksessa)

Jatta Herranen (Joensuun yksikkö, läsnä yhdessä kokouksessa)

Yksikkökohtaiset opettajien ja opinnoissaan pitkälle ehtineiden opiskelijoiden teemahaastattelut on suoritettu seuraavan järjestyksen mukaisesti. Kahdesta kolmeen tuntiin kestäneiden dialogien rakenteen hahmottelussa käytettiin apuna haastattelukierroksella editoitua ja kehitettyä teemastruktuuria. Sen pohjalta järjestetyt keskustelut vaihtelivat merkittävästi paikkakunnittain. Haastattelujen keskiössä olivat OPSin reaali merkitys, sisällöt, ongelmat ja lukutavat sekä paikkakunta-kohtaisten erityispiirteiden vertailu ja pohdinta. Tarkoituksena oli päästä kiinni OPSin lukutapoihin ja reaaliin merkityksiin ja oppeihin tarkoilla ja aika ajoin provosoivillakin kysymyk-

senasetteluilla. Parhaimmillaan tällainen kysymysmalli rikkoi eräissä yksiköissä ennakkoon haastatteluun rakennettua opinahjon ehjää imagoa ja toimintatavan esittelyä. Valitun kysymystaktiikan ansiosta siis onnistuttiin rikkomaan tyypillisiä arviointivierailujen rajoja ja ennakkoasetelmia. Joensuussa, Torniossa ja Haapavedellä osallistuimme teemahaastattelun yhteydessä Humakin valtakunnallisiin seminaareihin ja neuvottelupäiviin. Tämä yhdistelmä avasi minulle varsin jännittäviä välittömiä kokemushorisontteja. Kullakin paikkakunnalla teemahaastatteluun osallistui kaksi opettajaa sekä kaksi tai kolme opiskelijaa:

Kiljava (Nurmijärvi) 30.4.2002 (mukana rehtori Pertti Rantanen)

Haapavesi (Kansainvälinen seminaari) 5.–6.4.2002

Suolahti 4.4.2002

Joensuu 28.5.2002

Tornio (Bestis-Päivät) 19.–20.8.02

Joutseno (Laatupäivät) 22.–23.4.2002

Erityisesti aineistonkeruussa ja haastatteluissa tuli miettiä Nurmijärven yksikön tilannetta. Nurmijärvellä OPS oli nimittäin vasta kehittäillä ja siten mitään kokemuksia OPSin soveltamisesta (eli implementaatiosta) ei ollut. Nurmijärven OPSin kommentointi jääkin tästä syystä fragmentaariseksi. Palaan Nurmijärven OPSiin yksikkökohtaisessa polemiikissa.

Aineistoa muodostuu johtoryhmien kokousten keskustelupöytäkirjoista, johtavien toimihenkilöiden ja lehtoreiden haastatteluista ja yksikkökohtaisista teemahaastatteluista. Lisäksi olen täydentänyt aineistoa yhdellätoista (joko puhelimitse tai kasvokkain tehdyllä) informanttihaastattelulla. Eri puolilla Suomea sijaitsevista Humanistisista ammattikorkeakouluista peräisin olevista informanteista opiskelijoita on viisi ja kuudella informantilla on Humakissa joko tutkimuksellisesti tai pedagogisesti asema, josta käsin Humakin opetus on mahdollista arvioida kriittisen etäisyyden päästä. Informanttien nimiä ei kerrota, sillä ilman anonymiteettia informanteja oli vaikea saada puhumaan kokemuksistaan ja arvioistaan.



Kaiken arvioinnissa käyttämäni aineiston lisäksi tunnen jonkin verran suomalaisen nuorisotyön ja kansalaistoiminnan ympärillä operoivaa opistomaailmaa ja ammattikorkeakoulun ”kenttää”: olen opettanut yliopiston ja avoimen yliopiston lisäksi vanhalla nuorisoasteella (viidessä eri yksikössä) ja ammattikorkean puolella (intensivisemmin Mikkeli, Suolahti, Lohja, Diak, Nurmijärvi, Kauniainen, Paasikivi-opiston yksikkö). Lisäksi olen toiminut kansalaistoiminnan ja nuorisotyön käytännöllisessä ja tieteellisessä julkisuudessa (mm. 138 tieteellistä CV-julkaisua) sekä kirjoittanut raportteja ja esseitä kansainvälisistä kansalaistoiminnasta ja arvioinut saksalaista nuorisotyötä ja -pedagogiaa. Tällä hetkellä toimin akateemisten tehtävieni (Nuorisotutkimusverkosto, Helsingin yliopiston yleisen valtio-opin laitos) ohella tuntiopettajana ja asiantuntijana MAMK:n kulttuuri- ja nuorisotyön koulutusyksikössä. Tämä tehtävä tarjoaa minulle tiukan näköalan koulutuksen yleisiin ongelmiin sekä henkilökohtaiseen pedagogiseen reflektioon ja arkituskiin. Toisaalta tämän arviointityön piiriin kuuluvien kaikkien toimijoiden on ollut välttämätöntä tiedostaa tutkijan oma kytkös ammattikorkeakoulumaailmaan. Vaikka Humakilla ja MAMK:lla onkin yhteisiä sekä kansallisia että kansainvälisiä kehittämishaasteita, ne ovat omilla aloillaan myös toistensa kilpailijoita.

1.4. Survey-tutkimus OPSin lukutavoista

Arvioinnissa lähestyin Humakin toimijoita myös haastattelulomakkeella, jossa valmiiden ja luokiteltavien vastausvaihtoehtojen lisäksi oli tilaa myös avoimille vastauksille. Myöhemmin aineisto koodattiin ja analysoitiin SPSS 10 -ohjelmalla. Tämä antaa aineiston ja sen analyysin luotettavuudelle tilastolliset perusteet. Kysymyslomakkeet lähetin lähellä opintojensa valmistumisvaihetta oleville ja juuri valmistuneille opiskelijoille, opettajille ja Humak-instituution pedagogiaa lähellä oleville henkilöille. Erityisesti toivoin, että kyselyyn vastaisivat Humakin väljässä yhteistyöverkostossa tai vertaisasemissa toimivat henkilöt eli tutkijat, tuntiopettajat, työelämä- ja kansalaistoi-

mintakontaktit sekä ammattikorkeakoulun nuoriso- ja kansalaistointapedagogiaa tuntevat informantit. Tästä huolimatta erityisesti viimeksi mainitun ryhmän osalta aineiston kerääminen ei onnistunut. Tätä ongelmaa olen yrittänyt paikata informanttien henkilöhaastatteluilla.

Lähetettyihin 186 kyselylomakkeeseen vastasi vain 86 henkilöä (ks. taulukko 2). Alhaisesta vastausprosentista huolimatta en lähettänyt uusintavastauspyyntöä. Osin tämä johtuu siitä, etten halunnut loukata vastaajien henkilösuojaa, jota olisi jouduttu kontrolloimaan vastaamattomien listaamiseksi uusintakyselyä varten. Vääristä henkilö- ja osoitetiedoista johtuen posti palautti kahdeksan lomaketta. Lisäksi pari henkilöä sai kaksi päällekkäistä lomaketta. Kaiken kaikkiaan vastausprosentti jäi 49 prosenttiin. Perustellusti voi myös olettaa, että kaikki väärin osoitteisiin menneet (opiskelija- ja verkosto-toimija)lomakkeet eivät palautuneet. Heikko vastausaktiivisuus merkitsee sitä, että tämän survey-tutkimuksen aineistoa on analysoitava varoen ja sen luotettavuutta tulee koetella ja testata surveyn testikysymysten, muun aineiston ja avovastausten vertailuilla, esimerkiksi laskemalla ryhmittelyanalyysin faktorin ääripäihin sijoittuneiden vastaajien henkilökohtaisia faktoripistemääriä ja vertailemalla niitä samojen vastaajien avovastauksiin. Tällaisen triangulaarisen

Taulukko 2. Vastaajan taustatiedot.

| | |
|-----------------------------------------------------------------|------|
| Sukupuoli (taustatietojen jälkeen suluisissa vastausprosentit): | |
| (1) Nainen | (61) |
| (2) Mies | (40) |
| Vastaajan ikä: | |
| (1) alle 24 vuotta | (13) |
| (2) 24–27 vuotta | (24) |
| (3) 28–35 vuotta | (24) |
| (4) 36–45 vuotta | (19) |
| (5) 46–55 vuotta | (16) |
| (6) 56 tai vanhempi | (4) |



aineiston vertailu ja refleksiivisyys olivat tulkinnessa korvaamattomia. Haastattelun ingressi³ ja vastaajien sosiaalisen kontekstin tiedot kertovat aineiston muodostumisen peruseikat.

Naiset ja miehet sekä eri yksikköjen edustajat vastasivat kyselyyn ”tasajalkaa”. Suhteellisesti aktiivisimpia olivat 28–45 vuoden ikäryhmään kuuluvat vastaajia. Odotetusti Humakin vakituiset opettajat olivat kaikista aktiivisin ryhmä. Vakituiset opettajat vastasivat opiskelijoita ja muita verkostotoimijoita aktiivisemmin (ks. taulukko 2). Verkostotoimijoita ”kosiskeltiin” ja haastettiin monin eri tavoin vastaamaan (ks. ingressin antamat vastausten vapausasteet). Eriytyisen kiinnostunut olin (haastattelulomakkeen laadintaan ja osoitetietojen hankintaan rajoitetusti osallistuneen ohjausryhmän lailla) juuri verkostotoimijoista, koska oletin olevan strategista ja refleksiivistä tietoa sekä arvokannanottoja OPSin käytännöllisestä, työelämän ja kolmannen sektorin kehittämistä koskevasta kokemusmaailmasta. Ilman tällaista tietoa Humakissa kasvava refleksiivinen ammattilaisuus ei voi saada kelvollista vertailu- ja arviointikontekstia.

Opiskelijoilla ja opettajillahan on arvioinnissa oma jääviysongelmansa: he joutuvat testaamaan omaa aktiivisuuttaan ja tulosvastuullisuuttaan. Verkostotoimijoille lähetettiin oma saatekirjeensä. Sen liitteenä oli arvioitava Humakin vuosien 2001–2002 opetussuunnitelma sekä Humakin ja Nuorisotutkimusverkoston kirjaluettelo, josta vastaajat saattoivat valita itselleen palkintona tutkimusraportin tai jonkin teoksen. Silti verkostotoimijoiden aktiviteetti jäi vaisuhkoksi. Erityisesti kolmas sektori ja järjestöt joko jäivät kylmiksi tai eivät tunteneet OPSin sisältöjä. Joka neljäs vastaajista voidaan sijoittaa Humak-verkoston piiriin, joten myös sen ääni on kuultavissa survey-tutkimuksen kautta.

3. Haastattelun ingressi: ”Kysymykset: Ympyröi tai ruksaa mielestäsi oikea ja korrektein vaihtoehto. Muutoin seuraa kysymyskohtaisia ohjeita. Jos et tunne mielestäsi lainkaan tai vain niukasti tai löysästi jonkin kysymyksen aihepiiriä, voit ohittaa sen ja jättää vastaamatta. Tämä tietenkin vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja relevanssin rajoihin. Olisikin toivottavaa, että kaikki yrittäisivät vastata – tätä varten Humakia etäämmältä arvioiville vastaajille on toimitettu Humakin voimassaoleva OPS. Tähän tutustuminen auttaa vastaamista omien arvojen ja ajatusten pohjalta. Etäämmältä Humakin opetusta arvioivat näkevät hyvin ’metsän puilta’ ja heillä saattaakin olla sopiva kriittinen etäisyys siihen. KIITOS KAIKILLE VASTAAMISESTA.”

II OPS:IN LUKUTAVAN ONGELMISTA TUTKIJAN PROVOSOIVAAN ASENTEESEEN

II.1. Surveyn hankaluudet: kuinka OPSista ylipäänsä saa keskusteltavan?

Humakin opetussuunnitelman kriittisen etäisyyden päästä tuntevien vastaajien aktivoiminen oli siis hankalaa. Tämä kuitenkin on jo yksi tutkimustulos: OPS ei ole laajasti keskusteltavissa, se ei ole tunnettu ja avoin teksti, jota kommentoitaisiin aktiivisesti. Humakin viime vuosien ”vellovassa” ja dynaamisessa kehityksessä OPS on ollut muutoksen alaisena. Opiskelijoidenkin on ollut hankalaa pysyä mukana, vaikka OPS onkin ensisijaisesti juuri heille kirjoitettu ”ohjekirja”. Sillä on paikkansa humakilaisten arjessa ja opintosuunnittelua harjoittavien ihmisten käytännöissä, mutta se ei ole tie yhteiskunnallisempaan tai käsitteellisempään keskusteluun Humakin tavoitteista tai opiskelututkimuksista. OPSin kriittiset lukijat ovat myös varuillaan vastauksissaan. He epäilevät kaikkien opintosisältöjä esittelevien tekstien ilmavuutta ja todellista vastaavuutta käytäntöön verrattuna. Tällaisesta pohdinnasta etäisillä vastaajilla ei puolestaan ole systemaattista henkilökohtaista kokemusta. Humakissa tulisivatkin miettiä tarkkaan ne foorumit, tekstit ja OPS-asiakirjan muodot (tai osat), jotka on tarkoitettu laajempaan yhteiskunnalliseen ja käytännölliseen keskusteluun. Arviointitutkimus vahvistaa sitä käsitystä, että kansalaisliikkeiden ja -järjestöjen, työelämän, palvelutoiminnan ja tutkimus- ja selvitystoiminnan puolella Humakin opetussisältöjä ja tapaa



ei tunneta riittävän hyvin. Tämä puolestaan vaikeuttaa hedelmällistä keskustelua siitä, mihin suuntaan ja miten OPSia tulisi kehittää.

Verkostotoimijoiden ja yhteistyökumppaneiden tiedot ja oivallukset Humakin pedagogiasta ovat sirpaleisia, hätäisiä ja sosiaalisista tai ammatillisista tilanteista riippuvia. Koska Humak tavoittelee toiminta-ajatuksenaan hyvin joustavaa ja portfolion muotoista tutkintokokonaisuutta, voidaan toki perustellusti kysyä, voiko tällaisen koulun OPSista ylipäänsä keskustella täysin ulkopuolisten kanssa. Vastaus tähän kysymykseen onkin aiempia opetussuunnitelmakeskusteluita jossittelevampi ja riippuu siitä, painotetaanko keskustelussa pedagogista toimintatapaa vai peruspedagogiaa ja siihen liittyvää yleissilmäystä kansalaisuuteen ja nuorisotyöhön. Humak on kiireisessä OPS-polemiikissaan valinnut ensimmäisen vaihtoehdon. Siten yleinen keskustelu ja perinteiset julkiset polemiikit ja palautekäytännöt korvautuvat yksityisillä keskusteluilla, ”mutu-tiedolla”, selvitys- ja kyselytiedolla – esimerkiksi tällä arviointityöllä. Mutta jatkokysymys kuuluukin, voivatko tutkimus selvitykset ja barometrit tuottaa Humakille sitoutuneita verkostoja ja käytännön kumppanuuksuhteita? Korvaako tässäkin hyödykeperustainen survey-tieto perinteisen keskusteludemokratian, palautekäytännöt ja lojaliteetit (vrt. Pettersson & Wallin 1995; Paakkunainen 1999)?

Vastauspassiivisuuden lisäksi survey-aineiston keräämistä häiritsti toinenkin seikka. Laatimani kysymykset noudattivat akateemista ja provokatiivista perinnettäni. Tämä kysymysten sävy oli saanut tukea ohjausryhmän vertaiskeskustelusta. En kuitenkaan riittävästi testannut opiskelijoiden kanssa etukäteen tätä kysymystaktiikkaa enkä myöskään ottanut systemaattisesti huomioon kollegojen ja seurantar ryhmän popularisointi- ja yksinkertaistamistavoiteita. Siten lopulliseen lomakkeeseen jäi vastaajien kommentoitavaksi vaikeita, käsitteellisiä ja joidenkin vastaajien mielestä sekä ristiriitaisia että väljiä arvo- ja väitelauseita. Epäilemättä tämä ehdollistaa tulosten lukutapaa, pakottaa triangulaatio-aktiviteetteihin, aineiston evidenssin lähdekritiikkiin ja sisäiseen sekä muun empiirisen tutkimustiedon kautta peilaavaan testaamiseen. Provokatiiviset, käsitteelliset ja arvottavat kysymyslauseet eivät kuitenkaan olleet tutkimuksessa mukana sattumalta.

Näin Humakin toimijat saatiin mukaan arvokeskusteluun ja kysymyshorizontteihin, joihin he eivät aiemmissa diplomaattisimmissa arvioinneissa ja vertaisarvioinnissa sekä harmittomammassa barometri- ja ilmapiiriarvioinneissa olleet tottuneet. OPS-keskustelun vaikeus ja rönsyily osoittavat pian siihen osallistuneelle, ettei OPSin yhteistä keskustelujulkisuutta, termejä ja arviointikriteerejä ole ole-massa. Kaikki yksikäsitteiset ja suorasukaiset ajatukset yhteismittallisen analyysin tai haastattelututkimuksen tekemisestä perustuvatkin näiviin ajatuksen reilusta informaatiosta ja kommunikaatiosta OPSin rakennus- ja keskusteluvälineinä. Tällaisessa tilanteessa provokatiivinen ja OPSin sisältöjä sekä maailmakuvaa provosoiva kysymysretoriikka voi olla perusteltua, tie OPSin lukemisen ytimeen, reunaehtoihin ja rajoihin. Perustelen seuraavaksi hiukan akateemisemmin tätä ratkaisuaani, jossa survey-tutkimus on osa hermeneuttista tulkintatapaa.

Opiskelijat ja muut vastaajat tarttuivat aktiivisesti mahdollisuuden kommentoida survey-lomaketta. Analyysit ja sipaisut olivat kiehtovan persoonakohtaisia, teräviä, usein hyvin perusteltuja ja siten varsin opettavaisia. Reaktio ja tulkinta-aktiivisuus oli kahtalainen. Arvostelun ja tutkimustiedon pätevyyden epäilyn lisäksi useat nuoret ja verkostotoimijat kiittivät kysymyksiä – ne olivat toiveideni mukaisesti antaneet tilaa OPSia koskevalle polemiikille ja merkityspohdinnalle.⁴ Seuraavassa esimerkkejä tästä kahdenlaisesta suhteesta kyselyyn:

”Kysely oli hiukan liian pitkä liikaa selittelyä; asiat olisi voinut yksinkertaistaa, joten vastaaminen olisi helpottanut. Kokonaisuus hyvä!” (N24–27,3)⁵ ”Liian käsitteellisellä tasolla liikkuva kyselylomake. Vaihtoehdot liian kaukana tosistaan, irrallaan varsinaisesta asiasta osaksi. Monipuolinen lomake; tarkastelee asioita monelta näkökulmalta. Oikeansuuntainen lähestymistapa – kriittinen, provosoiva” (N36–45, 5). ”Jotkut kysymyk-

4. Tekstissä referoimattomat tutkimuskommentit löytyvät raportin lopusta, kirjallisuusluettelon lopusta.

5. N ja M viittaavat vastaajan sukupuoleen, seuraava luku ikään ja viimein tunnusluku edellä olevaan luetteloon vastaajan asemasta Humakin verkostossa. Esimerkiksi tämä vastaaja on 24–27-vuotias nainen, joka on opiskellut Humakissa.



set oli ilmaistu liian vaikeasti, ns. kansankieltä enemmän kehiin!” (N,alle24,3) ”Opinnäytetöiden vaatimusten ristiriitaisuus lopulliseen tulokseen on paradoksaalista. Loppupeleissä opinnäytetyöllä ei ole mitään merkitystä!” (N28–35,12) ”Minullakin oli etäisyyteni Humakin taloon kuten näyttää olevan tutkijallakin. On erinomainen juttu, että AMK-taloja tuuletetaan ulkopuolisinkin voimin, muutoinhan niistä tulee ’keskinäisen kehumisen kerhoja’!” (M46–55,6).

II. 2. Toimintaan sekaantuva ja keskustelua innovoiva arviointitutkimus: interventioista OPS-lukijoiden ja kehittäjien itseymmärykseen

Olen osallistunut ja osallistun edellä mainituilla aineistoilla, monin avoimin ja argumentoiduin tavoin (tutkijan interventiot) OPSin tulokinta- ja kehittämistapoja koskevaan keskusteluun ja suunnittelutoimintaan sekä muutosprosessiin. Olen pyrkinyt dialogiin monien käytännöllisten yhteyksieni ja (triangulaarisesti rakennettujen) aineistojeni kautta. Samoin olen omilla kysymyksilläni ja sekaantumisillani (eli interventioillani) osallistunut ja pyrkinyt rikkomaan tutkijalle ominaisin tavoin opintosuunnittelun ”annettuja” tai ulkoisen objektiivisia standardeja ja vaihtoehdottomuutta. Ilman tätä osallisuutta ja tietoa olisi mahdotonta konstruoida OPSin toiminta- ja kehittämisajatuksia ja tarkastella niiden muutosta toimintaprosessin aikana. Täten olen pyrkinyt voittamaan kansallisia arviointikierroksia ja auditioikäytäntöjä usein vaivaamat asetelmallisuudet. Näissä tarkasteluprosesseissa kontaktit instituutioihin ja niiden toimijoihin sekä tuloksellisuuteen ovat yleensä rakentuneet ennakkoon tiedossa olevin muodoin, virallisten toimijoiden kesken ja koko toiminnan päämääränä on ollut instituutioiden virallisten asemien ja kehitysvaiheiden legitimaatio.

”Kontrollihenkilöt” puhuvat ja tulkitsevat toimiaan virallisina toimijoina, julkisesti. Kertoja-minänä on jonkinlainen ”instituutio-minä” tai ”instituutio-me”. Tällöin aineisto on usein sangen diplomaattista ja poliittisen kontrafinaalista, jolloin informanttien puheella on jokin keskustelussa julkilausumaton tavoite (esimerkiksi instituution toimilupa). Tämäkään arviointi ei voi aina välttää dialogin retorisuutta, keskustelijat eivät käy läpi harmitonta ja rehellistä tai täydellisen kommunikatiivista tiedonvaihtovuorovaikutusta, mutta erilaiset aineistotyytit (triangulaatio) ja tutkijan provokatorinen asenne saattavat arvioinnin diplomaattista asetelmaa paremmin ”liikauttaa” tutkittavia. Osallistuva ote onnistuu, jos sekä tutkija että tutkittavat tulevat projektin aikana ”liikautetuiksi” ja ”vaikutetuiksi”⁶ toistensa kielipeleistä käsin.

Arvioinnin poliittisuus ja ammattikorkean opetuksen käytäntökeskeisyys ja työelämäsuuntautuneisuus tunnustetaan ja tunnustetaan Humakin johtotyötä myöten. Humakin rehtorina toiminut Osmo Lampinenkin (2002) suosittelee systemaattisen ammattikorkeakoulujen arvioinnin kohdistamista juuri koulutusohjelmaan, lähelle OPSeja. Näin erot yliopistoihin piirtyisivät tarkemmin. Koulutuksen relevanssia – sitä, missä ”polytekninen” opetus perussatsauksena poikkeaa tutkimuksellisista yliopistoista – voidaan Lampisen mukaan parhaiten seurata arvioimalla nimenomaan koulutusohjelmien tasoa ja suuntautuneisuutta. Yliopistot ovat veristisen periaatteen mukaisesti perustutkimussuuntautuneita eli *uteliaisuussuuntautuneita*, kun taas ammattikorkeakoulut ovat instrumentaalisempia ja *sovellussuuntautuneita*. Tämä tarkoittanee sekä tiedonkäsitystä että opetusta. Mutta Lampinen muistuttaa, että

”(…) arviointijärjestelmän rakentaminen on tasapainoilua erilaisten näkökulmien, sisäisen ja ulkoisen arvioinnin, ohjelma- ja institutionaalisen arvioinnin ja erinomaisuutta (*excellence*) ja sovellettavuutta painottavien laatuksien välillä. Ammattikorkeakoulujen arvioinnin tulisi asettua tässä maastossa yliopistoja voimallisemmin ulkoisen arvioinnin, yhteiskun-

6. Näistä termeistä ks. Gadamer 1986.



nallisen relevanssin ja ohjelmapohjaisen näkökulman puolelle. Arvioinnista tulisi kehittää ammattikorkeakouluja työelämään ja yhteiskuntaan sitova tekijä eikä elitistinen, suljetun ryhmän harrastus, jollaiseksi se yliopistomaailmassa helposti muuttuu.” (Lampinen 2002, 10.)

Yhteiskunnan tai Humakin eri toimijoiden ”vaikutusta” OPSin muotoutumiseen tai OPSin ”vaikutusta” lukijoihinsa ei voida tavoittaa pelkästään loogisesti tai laskennallisesti kovilla vertailuaineistoilla tai kausaalisesti, mittaamalla toimenpiteiden vaikutusta tuloksiin. OPSin muotoutumista ei voi myöskään prosessuaalista tai nähdä opintosuunnittelun ”systeeminä”, yhteismitallisesti muokkaantuvana ”outputina” kaikkien osallisten hallinnassa olevan informaation ja reilun kommunikaation tai ”inputin” pohjalta. OPS on epäsymmetrisen ja epäreilun merkitys- ja valtakamppailun kohde ja arena. (Palonen 1993.) Eikä edes OPSin julkistaminen kiinnitä sen merkityksiä. Se on jatkuvan tulkinta- ja sovelluskamppailun kohteena.⁷ OPSista riittää kaikille – tutkijoista ja eksegeetikoista opiskelijaan ja mainostajaan.

II.3. Tutkijan roolit vastaajien puheen edessä ja takana?

Projekti-intervention, -haastatteluiden ja provosoinnin kohteena olevia ihmisiä ei tule nähdä vain yhteiskunnallisten rakenteiden kohteina, tulovastuullisina Humakin sisäisinä suorittajina, työnjakoon sopeutuvina tai siihen valmistuvina opiskelijoina. Tämä koskee yhtä lailla toimintatutkimusta kuin kovien menetelmien syy–seuraus-suhteiden analyysiäkin. Opiskelijatkin ovat monissa suhteissa subjekteja, jotka itse määrittelevät ”toisintulkintojaan OPSista”, epävirallisia ohjelmia ja piilo-opetussuunnitelmiaan. Silti kova data ja tulkinta –

7. OPSin kiinnittämättömyyttä voi verrata normin tai lain implementaatioon hallinnon tutkimuksessa, ”policyyn” eli reaaliseen vaikutukseen valtio-opissa tai kanonisen tekstin applikaatioon hermeneutiikassa.

jopa ”voutimaiset”⁸ ekonomiset pohdinnat kuuluvat tämän arvioinnin piiriin. OPSin hahmottaman tutkinnon suorittaminen on normi, joka vaatii tietyn ekonomismin ja realismin. Kyse on OPSin realistisista tulkintavaroista ja ympäröivän maailman hahmottamisen tavoista, ei ensisijaisesti maailman muuttamisesta.

Toisaalta arvioinnissa on vältettävä ”enkelin” tai ”äidin” rooleja. Näillä rooleilla viitataan evaluaattoreiden ja miksei laajemminkin nuorisopoliittisten ja -pedagogistenkin toimijoiden yksisilmäisiin tai harmittomiin opiskelijoiden ymmärtämis- ja saattelutapoihin tai ”punaisen turvallisen opiskelulangan” kutomisvietteihin.⁹ Tällöin arvioinnissa ollaan sokeita ja naiiveja nuorten oman käyttäytymisen, opetusta ja sen resurssointia koskevan ”valituksen” ja retoriikan edessä. Samalla arvioija, opettajat ja muut verkostotoimijat voivat ikuisittaa ja yliarvioida omia ”jeesuksellisia” ja altruistisia toimiaan ja näkemyksiään, sokeutua niistä ja nähdä ne ainutkertaisen korvaamattomina. Pedagogian ja valituksen ammateissa piilee oma ”paremmin tietämisen” tai ”muiden edessä tietämisen” traditio, jossa ei aina tunnisteta vaihtoehtoja tai omaa auktoriteettia vaan ymmärretään ja tiedetään asiat ja suhteet luonnollisin tavoin, orgaanisesti. Tietoa ei aina tuoda mitenkään legitimoitavaksi, dialogisen auktoriteetin kirkkaaseen valoon. Arvioinnin tuleekin osoittaa oma ainutkertaisuutensa omalla julkisuudellaan ja johdonmukaisuudellaan sekä näin ylittää muiden toimijoiden ja varsinkin institutionaalisten ”toimitsijoiden” horisontti.

Myös nuorten OPSiin liittyvät reaktiot, arviot ja puhutavat kertovat rooleista ja retoriikasta: ne ovat usein jälkiviisaita ja taitavia, ”ongelmalliseen elämäntilanteeseen palauttavia”, jopa itkettävän kosiskelevia tai omia ratkaisuja parhain päin selittäviä. Nuoret myös tarvitsevat tämän retorisen arsenaalinsa, aivan kuten abstrakteja utopioitakin, selviytymisstrategioissaan ja identiteettityössään. Esimerkiksi opetuksen panettelu tai kritisointi epäkäytännölliseksi ja teoreettiseksi menetelmäpuuroksi on suosittu tapa piilottaa oma nä-

8. Tästä termistä ks. Paakkunainen 1999.

9. Näistä rooleista ks. myös Paakkunainen 1999.



kemyksen puute ja helppohintaiset odotukset ”temppuvalikoimasta”. Humakin identiteettityö saattaa sisältää oman erityisen mielikuvituksensa, koska joustavalta, yksilölliseltä ja käytäntöön orientoituneelta OPSilta puuttuvat selkeät ja koulutodistusparadigman mukaiset standardit.

Mutta myös nuorten ”äänten” suhteen tulee olla varovainen; tutkimuksessa niitäkään ei voi ottaa annettuina tai ”aitoina” totuuksina. Pikemminkin niihin on suhtauduttava korrekteinä tietoina nuorten omista joskus itse itseään toteuttavista projektioista. Faktoja ja tietoutta nuorista ei voi tuoda pelkästään heidän ulkopuoleltaan (sosiaalidata tai havainnot) tai vain heitä uskollisesti kuunnellen. Arviointitutkijan ja (sosiaalisen) pedagogiikan roolin tuleekin olla monipuolinen, ikään kuin ”skitsofreeninen” (Paakkunainen 1999): ristiriitainen toimijaidentiteetti, jossa yhdistyvät taustan ja aina ”ennakkoluuloisen” tiedon ymmärrys (*äiti*), avoimeen tulevaisuuteen liittyvä ohjaaminen tai sen avaaminen (*saattava enkeli*), toimenpidekonaisuuden kontrolli (ekonomistista realismia vartioiva *vouti*) ja pelkäämätön OPSin kohentamisyrittäminen ja -interventio (ulkopuolelta elämään sekaantuva ja yli horisontin katsova ja tietävä *evaluaattori-demoni*).

Tutkijat ja muut toimijat liikkuvat koko ajan omien ja nuorten kokemusten toisiaan testaavassa dialogissa, jota kunkin käsitteellinen ja kokemusperäinen tietous ja data osaltaan ohjaavat. Toiminta-ajatukset (itseymmärrys) ja muutos hahmottuvat lopulta dialogisissa käytännöissä. Niissä tutkija oppii vaihe vaiheelta koettelemaan OPSin ja lukutapojen ratkaisuja sekä esittämään tarkempia ja selvempiä kysymyksiä OPSia kirjoittaville ja sitä lukeville yksilöille ja ryhmille. Vähitellen tutkija oppii puhuttelemaan heitä vakavasti (vrt. Gadamer 1986; Burke 1969).¹⁰

Tästä syystä kovat tilasto-, ilmapiiri- ja haastatteluaineistot sekä niiden havainnoiman muutoksen seuraaminen ja vertailu voivat muodostaa vain tutkimuksen kovan selvitysvaiheen ja ”helposti” nähtä-

10. Ks. tähän liittyen loistavaa kansallista arviointia teoksesta Heiskanen (1995). Heiskanen on koko tutkijanuransa pyrkinyt kulkemaan toisaalta teorian käsitteiden ja toisaalta käytännön ”välissä”.

vien tulosten tulkinnan vaiheen. Niiden rinnalle tarvitaan laadullisia aineistoja (omia kokemuksia läsnäolosta, ideoinnista ja muutosesityksistä; eri toimijoihin kohdistuvia avoimia, dialogisia ja teemahaastatteluja sekä kaikkien olemassa olevien dokumenttien analyysia ja vertailua). Lisäksi tarvitaan arvioinnin viemistä toimintatutkimuksen suuntaan. Tällöin tutkijakin pyrkii kehittämään projekteja ja samalla tuottamaan niistä tietoa. Myös tutkijalla on motivaatiota sosiaalisten ja OPSin kehittämisiongelmiin ratkaisemiseksi. Tässä nimenomaisessa tutkimuksessa voitaneen turvautua tutkijan osalta interventiometodiikan käsitteeseen (Touraine 1981). Se viittaa tutkijan osallistumistapaan, joka ei ole muodollisesti tai institutionaalisesti vahva, mutta perustuu tutkijan tuottamaan inspiroivaan materiaaliin, vaihtoehtoiseen tulkintaan ja (hermeneuttisesti miellettyyn) provosointiin.

II.4. Hedelmällinen väittely toimialueesta (nuoriso, kansalaisuus), tuloksista ja niiden taustasta

Keskustelussa syntyvät konfrontaatiot pakottavat osalliset toiminta- ja haastattelutilanteissa eksplikoimaan omat kannanottonsa ja linjansa, itse asiassa omat yhteiskunnalliset lähtökohtansa. Näin jokainen kehittää omaa ajatustaan ja menetelmiään. Tämä argumenttien eksplikointi on ollut OPS-projektissa sangen avointa ja välttämätöntä: olen arviointitutkijana ollut mukana useissa tilanteissa, joissa koko hankkeen olemassaolo, perusresurssit ja tulevaisuus ovat olleet vaakalaudalla ja tilanne on pakottanut keskeiset Humakin päättäjät ja ”OPSin vastuulliset kantajat” hyvin argumentoituun keskusteluun. Näitä ”puhdistavia tilanteita” ovat olleet muun muassa toimiluvan ratkaisutilanne ja kritiikki valtakunnallisen ja joskus paikallisenkin OPSin tarpeellisuutta kohtaan. Samoin OPSin ja pedagogian vaikutuksia koskevat keskustelut ovat joskus olleet polarisoi-



via, jolloin ”tuloksen” merkityksiä on käännelty vastakohtien ja arvovastinparien kautta.

OPS-aineisto ja keskustelu OPSista on tosiaankin ”vellovaa” eikä tämä attribuutti ole mitään pahansuopuutta OPSin kehittäjien suuntaan. Kyse ei ole vain asiakirjan abstraktiudesta, sovellettavuuden pakosta tai opiskelujaksojen nimien kautta tapahtuvasta melko ohuesta opintosisältöjen listaamisvaikeudesta. Kyse on myös kansalaisyhteiskunnasta ja nuorten elämänhallinnan välineiden modernisaatiosta, muodinmukaisuuden osoittamisesta ja monimutkaisten sekä hämmentävien yhteiskunnallisten ongelmien muokkaamisesta (redusoinnista) hallittaviksi. Nämä toimet tosin voivat jäädä ”epätoivoisiksi” yrityksiksi, nuorisoprojektien ja -pedagogian ratkaisujen ja arvioinnin puolusteluksi tai jälkiviisaudeksi ja -rationalisoinniksi.¹¹ Julkinen sektori ja sen kansalaisosallisuutta (esim. sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö) ja nuoria (esim. opetusministeriö) koskeva kulttuuri- ja sosiaalityö eri alueilla on myös legitimitiitekriisissä, se joutuu uudistuksilla ja symbolisella uusintamisellaan vakuuttamaan kerta toisensa jälkeen oman tarpeellisuutensa. Myös tässä verkostotyömuodot, työllistämisen- ja elämänhallintamallit ovat keskiössä – niiden menetelmäkamppailusta, pedagogiasta ja evaluaatiosta puhumattakaan (vrt. March & Olsen 1989; Paakkunainen 1999).

Legitimitiitekriisi voidaan nähdä myös kriisioppimisena, jonkinlaisena riskiyhteiskunnan välttämättömänä ja jatkuvana harkintana eli refleksiivisyytenä. Nuoris- ja kansalaistyön toimijat ja pedagogit joutuvat koko ajan testaamaan työmuotojaan ja räätälöimään suhteensa aktiiviseen kansalaiseen ja nuoreen (vrt. Beck 1993). Suomessakin puhutaan jo yleisesti jälkimodernin yhteiskunnan refleksiivisestä sosiaalipolitiikasta. Sodanjälkeisen kasvukauden (1945–1980) oloissa kehittyneet superideologiat (kasvu, hyvinvoinnin ja tasa-arvon laajentaminen yhteiskuntaan, demokratia) eivät enää toimi, ja sosiaalityönkin on uusien ongelmakontekstien äärellä harkittava uudelleen ja uudelleen työmuotonsa ja näin legitimoitava itsensä. Hyvä

11. Kiehtova problematisointi tästä teemasta löytyy teoksesta Aelbaek 1997, 387–89.

esimerkki tällaisesta on vuonna 2002 hyväksytty kansallinen huumepoliittinen mietintö. Tässä mietinnössä luovutaan yleisestä kansallisesta linjasta ja huumetyötä eriytetään keski-luokkaisiin ja toisaalta perinteisen syrjäytyneisiin olosuhteisiin. Näissä oloissa pedagogia ei voi olla perässäjuoksija, vaan sen on rakennettava positiivinen, aktiivinen ja refleksiivinen OPS. Vain näin voidaan tähdätä legitimitteettiongelmiin ja sosiaalivaltion kustannuskriisiin aiheuttaman horisontin yli.

Humak ei ole ongelmiseen yksin. Koulutus- ja yliopistopolitiikassa nuorisotyön ja -politiikan identiteetti, asema ja suhde kasvatustieteisiin ja -tieteeseen sekä yhteiskuntatieteisiin ovat olleet koko sodanjälkeisen ajan avonaisia, ristiriitaisia ja riippuvaisia nuorisopoliittisesta ajan hengestä (Nieminen 1998). Yhteiskunnallisen Korkeakoulun (sittemmin Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta) nuorisokasvatustieteiden aloitti vuonna 1945 alan ammatillisen ja käytännöllisen nuorisotyöntekijäkoulutuksen korkea-asteella. Rimpuilu yleisen ja systemaattisen kasvatustieteen ja myöhemmän kasvatustieteen suunnassa on ollut jatkuva. Kasvatustieteen asema nuorisotyön ja -politiikan koulutuksen osana on vaihdellut poukkoilevasti ja radikaalisti vuosikymmenten saatossa. Juha Niemisen (1998) mukaan nuorisotyöntekijöiden akateemisessa koulutuksessa ”nuorisokasvatustieteen” (1945) ja ”kasvatustieteen” (1970–1981) periodeja on seurannut ”kasvatustieteellinen” aikakausi (1981–).

Kasvatustieteen muuttuminen vähemmän normatiiviseksi 1980-luvun taitteessa ei purkanut ongelmaa. Nähtävästi nuorisokasvatustieteen ei ole myöskään ole saatu riittävästi resursseja. Ainakaan se ei ole kyennyt luomaan samanlaista vahvaa identiteettiä kuin aikuiskasvatustieteen piirissä nuorisoa ei ole kyetty hahmottamaan laaja-alaisena kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä (ks. esim. Telemäki 1991). Myöskään kasvatustieteen konseptin laajentaminen ja avoimet monitieteiset tutkimukset eivät ole osoittautuneet helpoiksi toteuttaa. Nuorisotyöntekijäkoulutuksessa kasvatustiede on Niemisen mukaan vuosien kuluessa tieteellistynyt tai ainakin painottunut tutkimuksen suuntaan, tieteenala on menettänyt oppiainehegemoniansa ja sen taustalla on väijynyt ”toisenlaisen (informaali-



sen ja käytännöllisen) kasvatustieteen hahmo” (Nieminen 1998, 139–140).

Nuorisotyön tutkinto on hakenut sekä paikkaansa että linjaansa: hetkeksi se siirrettiin yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan, tutkimuksen sisältöä puolestaan on ”palloteltu” käytännön ammattilaisuuden ja teorian välillä. Tampereen yliopiston tai sen opetusjaoston osana nuorisotyön tutkinto on myös sidottu milloin sosiaalihuollon, sosiaalityön, järjestö- ja työvoimaopin, milloin nuorisopolitiikan seuraamisen ja nuorisotyön menetelmäopin tai sosiaalipedagogiikan sisältöihin.¹²

Myös tutkijat voivat ottaa osaa vaikeisiin poliittisiin polemiikkeihin nuoriso- ja kansalaistoiminnan paikasta ja asemasta samoin kuin käytännöllisiin ratkaisuihin ja tulos- ja vaikutuskeskusteluunkin. Osallistumisen lisäksi tutkijat voivat yrittää niiden tieteellistä analysointia (Touraine 1981; Holmila 1999). Toiminta ja väittelyn liike tuovat esiin ryhmän sisäisen dynamiikan, konfliktit ja mielipide-erot, jotka täten tulevat tutkijan nähtäville. Eri toimijoiden – nuorista tutkijaan – luomat identiteetit ovat myös sekä toimijoiden itsenäisyyden että hedelmällisen keskustelun edellytys. Tämä toiminnan perusideoita koskeva tieto tavallaan palautetaan takaisin toiminnan organisaatioon ja sen osapuolille, kehittämään organisaation toimintaa.

Tästä syystä OPS-aktiviteetteja on tarkasteltava myös poliittisina ja kulttuurisina toimijasuhteina. Tällöin kirjoittajilla ja johtopäätöksiä tekevillä lukijoilla (tutkijan ennakkoluulot ja niiden kehällinen muutos mukaan lukien)¹³ on laskettavissa olevien aktiviteettien ja optimien lisäksi monia epävarmoja ja ei-hallinnassa olevia kollektiivisia arvoja, symboleja sekä myyttejä, joiden eksplikointi ja muutoksen pohdinta ovat lähellä osallistuvan arviointitutkimuksen tehtäviä. Vaikka tämä tulkinnan taso on liian kunnianhimoinen arviointitutkimukselle, monet myytit ja annetut koodit tulee huomioida problemaattisina viitekehyksinä OPSin arvioinnissa. Esimerkkejä näistä

12. Ks. myös Tampereen yliopisto tänään -raportit 40/1988, 51/1994 ja 53/1995.

13. Ennakkoluulon ja merkitysten provokatiivisten muutosten positiivisesta ja hermeneuttisesta merkityksestä ks. Gadamer 1986; Wachterhauser 1986. Työpajan omasta kielipelistä ks. Paakkunainen 1996.

koodeista ja myyteistä ovat suomalainen moderni kommunikaatioverkkoysteiskunta, tulosvastuun pettämättömyys tai professionaalisuuden vakavat tulkinnat ja ”suojakilvet” suomalaispolemiikissa.

Erilaiset sosiaaliset väliintulot (eli interventiot) on havaittu tehokkaiksi oppimisprosesseiksi kaikkien toimijoiden kannalta. Ne auttavat tunnistamaan omia ennakkoluuloisuuden muotoja ja tunnistamaan interventioiden ei-toivottuja ja odottamattomia tuloksia, ”kolmansia” vaihtoehtoja, synteesejä ja kompromisseja. Jännittävään asemaan tässä raportissa nousevat ne erityiset oppimistavat, joita erilaisilla OPSin kirjoittaja- ja lukijatyypeillä on sekä oppimis- ja reflektoitumistapojen hyvät ja ongelmalliset ”kehät” (esim. lahjakkaiden nuorten naisten viihtyminen OPSin vapaudessa tai monien nuorten opintojen keskeytyminen). Näin myös tutkimus voi onnistuessaan tavoittaa ”valistuksellisen” mutta myöskin *refleктоivan* paikan (ks. Aelbaek 1997, 393–) nuorisopolitiikan kansallisessa tiedon, käsitteiden ja kokemuksen varastossa.

OPSin arvioinnin tulkitsevassa tarkastelutavassa kiinnostuksen kohteena on se, miten opiskelijoiden, vanhempien opettaja-ammattilaisten sekä muiden verkostotoimijoiden OPS-yhteisölliset identiteetit sekä opiskelu- ja pedagogista toimintaa ja tavoitteita koskevat tiedot, käsitykset ja merkitykset jäsenyivät näiden erilaisten yksilöiden ja ryhmien elämässä (teema-, henkilö ja informanttihaastattelussa, puheissa, kirjoituksissa ja muissa dokumenteissa kuten kuvissa ja muistelussa sekä survey-tutkimuksen avaamissa merkityksissä). Tällöin viitataan niihin identiteetivisiin ja tulkinnallisiin kehyksiin, joiden puitteissa tämä jäsentäminen tapahtuu. Käsitteenä ”tulkintakehyks” liittyy sosiaalisen konstruktionismin¹⁴ lisäksi myös hermeneuttiseen sekä retoriikkaa ja argumentaatioanalyysia hyödyntävään tutkimusotteeseen. Hermeneutiikassa tulkintakehyksen lähikäsitteitä ovat kehä(IIisyys) ja kokemushorisontti. Tulkintakehyks viittaa niihin merkitysrakenteisiin, joiden puitteissa kulttuuriset suhteet, opiskelija–opettaja-suhteet, yhteisölliset identiteetit ja eri yksilöt ja ryhmät niiden konstituioijina muodostavat itsensä. Nämä mer-

14. Klassikoista ks. Goffman 1986.



kitysrakenteet sisältävät kielellisesti välittyneinä erilaisia sitoumuksia sekä retorisia ja argumentatiivisia suostuttelun, vakuuttelun ja oikeutuksen keinoja.¹⁵

15. Erityisesti tulkintaa kuvaavat seuraavat perustekstit: Palonen 1993 sekä hermeneutiikasta Gadamer 1986; Wachterhauser 1986; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971; Burke 1969. Ymmärtävät menetelmät tarkoittavat tässä arviointiprojektissa keinoja, joilla hankkeen toimijoiden puhetta, haastatteluja ja dokumentteja eritellään ja tulkitaan. OPSia tuottavien ja kuluttavien ryhmien identiteetit, yhteisölliset, pedagogisen työnjaon mukaiset ja sukupolvidialogiset sidokset (Humakin opettajien sisäinen jako mukaan lukien) sekä eri roolit kansalaisina johtavat menetelmällisesti edellä esiteltyjen aineistojen lisäksi *tekstianalyttiseen tutkimusotteeseen*. Tätä puolestaan täydennän haastatteluaineistolla toimijaryhmien määrittelemiseksi ja toimijoiden viitekehysten täsmentämiseksi. Tutkittavien opiskelijoiden ja muiden toimijoiden avoimet ja haastatteluaineistot ovat laadullisesti tutkimukseni ensisijainen aineisto. Nämä aineistot koostuvat osin puhtaaksikirjoitetun haastatteluaineiston lisäksi muista (epä)virallisista dokumenteista, kuten haastatteluista, lehdistä, pöytäkirjoista ja toiminnan jäljistä ja avainhenkilöiden puheista. Keskeinen menetelmäni on toimijoiden tuottaman *puhunnan retoriikan ja argumentaation analysointi*. Tällä menetelmällä tarkastelen puhujien ja kirjoittajien yleisökäsitystä, niiden eetosta sekä vastakainasetteluja ja niitä perusteluja, joilla tekstien ”puhujat” vakuuttavat tavoitteidensa oikeutuksesta. Epävirallisen, sosiaalisen ja ammatillisen oppimisen yhteydet, Humakin vapausasteiden hyväksikäyttö ja hallinta, OPSin lukutapojen vaihtoehtoisuus sekä sukupuoliperustaiset ja sukupolvikohtaiset (opiskelijat, vanhemmat ammatillaiset ja verkostotoimijat) näkemykset ovat tulkinnassa mukana. Lähdekritiittisten ja empiiris-vertailevien kvantitatiivisten aineistojen luokittelun ja vertailun lisäksi turvaudun työssäni *hermeneuttisen tulkinnan, luokittelun ja retoriikan peukalosääntöihin*: miten yksilöllinen ja kollektiivinen kielenkäyttö rakentuu toimijoiden omista viitekehyksissä ja positioissa (”freimeissä” ja ”vastafreimeissä”) – erilaisissa asioissa ja suhteissa, yhteyksissä ja vastavoimien kohtaamisissa? Miten ja millaisilla repertuaareilla toimijat kirjoittavat itseään sisään ideologisesti yhteisöjen hyväksytyyn maailmaan, työpajojen ja työyhteisöjen sosiaaliseen todellisuuteen, niiden paikkoihin ja alueisiin, ohjelmiin ja kielipeleihin.

III. HUMAKIN IDENTITEETTI- ONGELMAT, VALINNAN AVARUUS JA BRÄNDI

III.1. Identiteettiongelmat: verkostoitumisen dynamiikka, yhteiskuntasuhteiden ekspansio ja institutionaalinen perinne

Humakin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön yksikköjen toiminnassa on selvästi käynnissä kriittisen itseymmärryksen vaihe. Uusi, akateemisen taustan tai korkeamman tutkinnon suorittanut lehtorisukupolvi on integroitumassa mukaan Humakin pedagogiseen johtotyöhön. 1990-luvun lopulla Humakin työorientoituneen toiminta-ajatukseen ja konstruktivistisen kehittämisenvaiheen (eli rohkean opinto-teemojen kontekstualisoinnin) aloittanut rohkea, pieni ja osittain ”tee-se-itse”-ideointipiiri, on jäämässä sivuun. Samaan aikaan kaksi ensimmäistä opiskelijaikäpolvea valmistuu Humakista.

Nyt, Humakin päästyä käyntiin, on tiukkojen ja kiireellisten ratkaisujen aika: Humakin yksikkötasoisien OPSin tehtävänä on kristallisoida niin käytännöllisiä kuin substantiaalisia ja pedagogisiakin haasteita. Kansankorkeakoulun opetus on joutunut etsimään uusia polkuja ja identiteettiään koulutusyhteiskunnan ja modernien professioiden maailmassa, jossa kansanliike-Suomi on menettänyt entistä merkitystään kansalaisyhteiskunnan valistamis- ja identifikaation paikkana ja julkisen koulutuksen rinnalla. Nuorten ja varsinkin ansioituneiden kansalaistoimijoiden rooli ja tarpeidentyydytyskulttuurit



käytännöllistyvät, markkinoistuvat ja professionaalistuvat. Nuorisotyö ja sen toimijat elävät kulttuuristumisen keskellä, ne voivat määrittellä ja joutuvat päivä päivältä enemmän määrittelemään oman paikkansa ja tehtävänsä. Samalla myös globalisoituvat mediayhteiskunta haastaa heitä itserefleksiiviseen työhön.

Tarpeet Humakin pedagogisen verkoston kokoamiseen ovat tulleet kansankorkeakoulujen toiminta-ajatuksen murroksesta. Verkoston kokoamiseen ovat vaikuttaneet aluepoliittisen keskustelun lisäksi koulutuspolkujen ulkoistamiskamppailun ja identiteettityön tarve. Joissakin yksiköissä tämä ”ihmissuhteita koetellut, hikeä ja kyyneleitä vaatinut” hyvästijätö perinteisille kansanliikkeille on yhä selvästi kesken, aivan kuten opettajien sukupolvenvaihdoskin. Tämä on jarruttanut näiden yksiköiden kehittämisvoimaa ja suuntaa. Ammattikorkeakoulujen synnyttämävaiheessa muodostui poliittisesti aiantuottava ja koulutuspoliittisesti vapaa tila. ”Korkea-aste” on tässä polemiikissa merkinnyt sekä haasteellista kehittämistilaa että koulutuksen ja sen tuottaman profession erottautumista keskiasteen kentästä: korkea-asteen perspektiivi on itse asiassa tuonut suunnitelluun hienostunutta kulttuuripääomaa, legitimizeettiä. Toisaalta on haluttu pitää kiinni korkea-asteen dualimallista, jossa toisen kiinnityskohdan muodostavat perustutkimuksen ja perinteisen humboldtilaisen mallin mukaiset yliopistolaitokset.

Eri intressitahojen yhteen kokoaminen on vaatinut institutionaalista kriisioppimista sekä oppilaitoskohtaisten ja yhteistoiminnan markkina-intressitahojen ja yhteiskuntasuhteiden taitavaa artikuloimista. Humakin oppisisältöjen ja infrastruktuurin alkuvaiheen kritisointi (ehdollinen lupa, kansainvälinen institutionaalista kehitystä ruotiva evaluaatoraportti 2001) on antanut selkänöjää monille kriittisille oivalluksille ja pedagogisille oppimistilanteille. Paperinmakuiset suunnitelmat ovat saaneet laajempaa sisältöä. Vaikka resursseja onkin kyetty haalimaan melkoisesti, keskustelua hallitsevat edelleen kvantifioivat kehittämistavoitteet. Humakin irrottamista kansankorkeakoulujen kansanliiketraditiosta sekä säätiö- ja opettajasidonnaisuuksista on jatkettu monin tavoin. Opettaja- ja asiantuntijavalinnat, luonteet yhteydet nuorisotyön verkostoaloitteisiin ja ratkaisut kansainvälisessä oppilasvaihdossa ja työharjoittelussa ovat avanneet Hu-

makia ulospäin. Muutamit opiskeluteemat ovat selvästi kehittyneet ja parhaimmillaan opiskeluyksiköillä on jo verkostoammattikorkeakoulun legitimitettä. Myös opetuksessa yksiköiden yhteistyö alkaa toimia eikä ole enää vain synergiaetujen hahmottelua. Yhteisten teemakokonaisuuksien luomisessa on nimetty yhteisiä haasteita ja (verkko)opetuskokonaisuuksia kehitetään.

Humakin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmien kehittämiseen heijastuvat edelleen muiden opinahjojen ja koulutus-tasojen ajattelutavat. OPS-kulttuurit ovat nuoria ja epäselviä ja verkosto-ammattikorkeakoulussa eri tahtiin kehittyneitä. Uusi OPS-rakenne onkin jäänyt käytännöltään epäselväksi. Koulutukseen tulevat ja kauempaakin OPSia tarkastelevat kohdistavat siihen epärealistisia, markkinahenkisiä ja muiden oppilaitosperinteiden mukaisia odotuksia, aivan kuten ennakkoluuloisia ja perusteettomia ajatustottumuksiakin (vrt. Raudaskoski 2000). Tätä kehitystä voidaan verrata Mikkelin ammattikorkeakoulun kulttuuri- ja nuorisotyön yksikköön (MAMK:n KNY). MAMK:n KNY on onnistunut määrätietoisella itsenäistymislinjallaan tekemään selvän kulttuuris-symbolisen eron kansankorkeakoulun ja keskiasteen perintönsä, Paukulun nuoriso-opistoon. Sen sijaan Humakilla on voimakkaasta konstruktivistisen ja työmarkkinaorientoituneen OPSin propagoinnistaan huolimatta monia yhteistyösäikeitä omiin kansanopistoperinteisiin. Tätä havaintoa tukevat myös survey-tutkimuksen vastaajat (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Humak ja irtiotto kansankorkeakoulun perinteeseen.

| | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|----|----|----|
| Vastaus (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin) kysymykseen: Korkea-asteenopetuksen sivistyksellisissä jatasovaatimuksissa on ongelmia: vaikka yksiköt perustettiin kansankorkeakoulujen kriisioppimisena, ei pedagogista kipeää irtiottoa ole tehty sen enempää opettajien, opiskelija-asenteiden, muunto-opetuksen kuin omistajasäätijöiden, ideologisten ja alueellisten sidostenkaan suhteen. (+51) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 4 | 8 | 23 | 35 | 21 |
| Väitteen jälkeen suluisissa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |



Humakin identiteettiponnistelut eivät kuitenkaan vielä riitä. Itse verkosto-opiskelun infrastruktuurin luominen, pedagogisten resurssien ja etenemisjärjestysten uudistaminen ja interaktiivisen vastuullisen verkostoyhteistyön ja -opiskelun luominen ovat erittäin vaikeita asioita. Se on ”verta, hikeä ja kyyneleitä” vaativa prosessi, jossa on käytävä läpi myös opetustraditiosta ja hankalasti määrittyvästä pedagogisesta fokuksesta ja työelämän tarpeista juontuvia ristiriitoja. Myös opiskelijoiden ja verkostotoimijoiden sitouttamisessa on ongelmia.

Humakin lojaliteetit ja vastuullinen johtamiskulttuuri ovat siis isojen haasteiden edessä. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön määrittely sisältää myös pedagogisten perinteiden hegemoniakamppailua (erottautuminen kulttuuripääoman kentillä) sekä näiden alueiden autonomian ongelmia (markkinoiden lisäksi suhde valtioon ja kuntiin sekä korporaatioihin ja pedagogis-valistukselliseen määrittelyvaltaan). Erityisesti työelämysuhteet joutuvat tässä kriittisen katseen alle: kes-tävätkö ne pedagogista silmää?

III.2. Peruskokemus opetuksen ja OPSin onnistumisesta: yksilö ja valinnan vaikeus

Humakin toimijoiden ja opiskelijoiden kokemus opiskelun valinnaisuudesta ja avoimuudesta näkyvät seuraavissa taulukoissa (taulukot 4–8). Määrällisesti opiskelutietä- ja ympäristövaihtoehtoja on yltä kyllin. OPS ja yksikkökohtaiset OPSit lupaavat opiskelijoille valtaisan määrän opintopolkuja eri ympäristöissä luokkahuoneesta itäsenäiseen työskentelyyn ja projektitoihin. Yksilöllisten valintojen pohja on Humakissa vakka. Tälle peruskokemukselle arviointiaineisto ja haastattelut antavatkin komean tuen ja keuhut (ks. varsinkin taulukko 7). Kyse on kuitenkin toimintatavasta ja -asenteesta, jonka on koko ajan lunastettava lupauksensa eli legitimoitava toimivuutensa sekä käytännössä että substanssissa. Yksilöllisen valinnan vastuu on valtaisa pedagoginen haaste. Vastuullisen valinnan teko ei onnistu yksin ja tämä on Humakissa viime vuosina tiedostettu.

Opetuksessa näkyy ”hopsaus” eli painotus henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan. Laatukäsikirja (2002) puhuttelee valintaongelmien kanssa painivaa nuorta ”riittävien” resurssien takaamisen retoriikalla (retoriikasta ks. Perelman & Olbrechts-Tyteca 1978). Argumentaatio viittaa asioiden määrällisen hallinnan, humanistisen investoinnin, kalkyyleihin. Kyse on pikemminkin kulttuurin taloustieteestä kuin kriittisen sosiologian kulttuuripääomasta (Bourdieu 1988). Tällöin paikannetaan pedagogisia ongelmia, kiihdytetään niiden ratkaisulogiikkaa, muttei oteta kantaa tapoihin, sisältöihin ja pedagogian repertuaareihin, joilla ongelmasta ”saataisiin kiinni”. Tulostavuuksien ja laatukäsikirjan terminologia on tietenkin ilmaus Humakin pedagogisen ja menetelmäkeskustelun sekä koulutusohjelmien sektorijakojen sekavuudesta. Yhdessä on vaikea tehdä opetusongelmia keskusteltavaksi tavalla, jossa puhuttaisiin sisällöistä.

Enemmistö Humakin opiskelijoista ja opettajista kuitenkin epäilee opintotarjottimen toimivuutta. Ideali- ja virallinen OPS horjahdelevat käytännössä, monilla paikkakunnilla lupaukset pettävät tai saavat uusia muotoja ja sisältöjä. ”*Tolkku puuttuu*”, sanovat muuttamat opiskelijat. OPSin perusvaikeus ei liitykään opintotarjonnan köyhyteen. Opiskelijoiden haastattelut viittaavat pikemminkin tietynlaiseen ”valinnan tuskaan” ja epävarmuuteen OPSin lupauksen paikkansapitävyydestä (ks. taulukot 4–7). Joillekin OPSin lukeminen tuottaa jonkinlaista valinnan kuluttajanarsismia muistuttavaa mielihyvää (”kivan” ja mielihyväperiaatteen ulottuvuus), joillekin taas OPS ei silloita valintoja tai sen loogisuus on vajaata:

”OPS (...) on parantunut ja monipuolistunut – mutta saako jokainen selvää tarjonnasta ja sisällöstä – loogisuutta lisää!” (M36–45,5) ”Sieltä on kiva seurata mitä kursseja on mahdollinen suorittaa” (N, alle 24,1). ”OPS on tyylikäs, mutta koska se on uusi perinne, se ei imaise vielä opettajia ja oppilaita mukaansa. Kehittymiseen vaaditaan tiukkaa kuria ja kunnianhimoa sisällöltä ja toteutukselta” (N24–27,6).

OPSilla on yhteytensä yhteiskunnan ja yhteiskuntasuhteiden yksilöllistymisilmiöön. Monet kriittiset tutkijat puhuvatkin *pakkoyksilöllisen sukupolven* (Hoikkala & Paju 2002) tai *hyper-yksilöllisen*



Taulukko 4. OPSin valinnaisuus ja opettajataidot.

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|---|
| Hyväksytkö seuraavat väittämät (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin): | | | | | |
| 1. Monipuolinen opiskelutarjotin toimii hyvin. (-18) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastatauksia | 5 | 28 | 49 | 16 | 2 |
| 2. Jaksojen väljyyttä ja valinnaisuutta tulisi lisätä. (-45) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 16 | 42 | 18 | 21 | 4 |
| 3. Laajan opetuskirjon ja yhteiskuntasuhteiden hoitamisen periaatteet ovat jarruttaneet pedagogian tulevaisuusorientaatiota, vaihtoehtojen ja koulutuspoliittisten näköalojen luomista. Esim. syrjäytymis-, seikkailu- ja huumeopagogiat seuraavat hallinnon ajattelua. (+9) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 6 | 23 | 36 | 26 | 9 |
| Väitteen jälkeen suluissa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |

sen asenteen noususta. Tällöin elämän perustuska saattaakin liittyä nimellisten elämänvaihtoehtojen runsauteen, ansioitumisen (meritoitumisen) vaikeuteen ja ”valinnan pakkoon”. Tuska seuraa siitä, että kunkin tulee osoittaa oma yksilöllisyytensä. Humakin opintotarjotin haastaa meidät tähän keskusteluun, vapaan valinnan ja pedagogisen hallinnan vastakkainasetteluun: mistä alkaa ja miten rakentuu portfolion ”itse tehty OPS”?

”Loppujen lopuksi opiskelijan täytyy osata hakea tietoa liian monesta lähteestä, jolloin toteutuneesta HOPSista tulee hajanainen ellei ohjaaja ’puutu’ valintoihin” (N46–55,5). ”Opetussuunnitelmasta tulisi näkyä selkeämmin yksiköiden profiloituminen vahvuusalueillaan” (M46–55,5). ”Paljon tarjolla, joskin välillä hieman sekavasti luettavissa. Valinnan vaikeus!” (M24–27,1).

Kaikessa valinnaisuudessaan OPSin pedagoginen näkemys jää haataraksi osin siksi, että Humakin toimintatapa – yhteiskuntasuhteiden ja käytännöllisen oppimisen organisointi – painottaa reaalisia ja trendikkäitä työoppimisympäristöjä ja menetelmiä. Oman pedago-

gian sisällöt, käytäntöön sovellettava kriittinen pääoma, motivaatio ja voima jäävät kehittämättä. OPSin pedagoginen horisontti ei ylitä riittävästi työelämän ja muodikkaiden toimijoiden kokemusta vaan joutuu jälkimmäisten määrittelemäksi. Opintojaksojen väljyyttä ja valinnaisuutta ei tulisi lisätä. Pikemminkin oppisisältöjä ja niiden kriittistä ja pedagogista joustavuutta, (vaihtoehtoista) konstruktivistista näkemyksellisyyttä ja horisontteja olisi syvennettävä. Kyse ei ole vain konstruktivistisen näkemyksen kirjoittamisesta OPSiin vaan myös käytännöllisimmistä seikoista. Valinnaisuuden ”runsauden ja riittävyuden sarvi” liitetään vain Humakin kansalliseen OPSiin. Paikallinen tarjonta, Humakin yksikköjen välinen opintojaksojen vaihto ja kansainväliset, opintojen vieraskieliset osiot ovat rajallisia tai käytännössä ne eivät toteudu.

Tämä osoittaa valinnaisuuden pedagogisen syvällisyyden rajat, jotka näkyvät huutomerkillä lailla Humakin OPSin empiirisessä materiaalissa. Samalla on huomattava, että Humakissa paljon pohdittu informaatiokonteksti (neuvontapalvelut, ohjaus, paikallinen ja verkottunut informaatio-, kommunikaatio- ja päätöksentekoverkosto) ei toimi. Useat opiskelijat eivät kyenneet hahmottamaan opintosisältöjään reaali-informaation puitteissa, vaikka tekniset resurssit (erityisesti tietotekniset resurssit ja taidot) olivatkin kunnossa. Humak on pedagogisessa yksikköyhteistyössään ja verkkoneuvonnassaan jatkuvan taakan kantaja. Se joutuu pohtimaan, kuinka estää tilanne, jossa koko Humak jää pedagogisesti etäiseksi. OPSista ja Humakista tulee tällöin vain ”tukirakenne, joka hengittää ja antaa tilan erilaisille henkilökohtaisille käytännöllisille ratkaisuille (ns. HOPS)” (+32). Hengittävä tukirakenne on saatava elämään ja humaanit kontaktit toimimaan.

Kriittinen kysymys kuuluukin, ”kuinka muodostuu se pedagoginen sisällöllinen ja henkilökohtainen yhteys, OPSin lukutapa, joka saa Humakin aktiivisesti toimimaan ja refleктоimaan?” Polemiikki liittyy erityisesti siihen, kuinka luokattoman lukion opiskelija jatkaa opintojaan ammattikorkeakoulussa ja joutuu pedagogisesti provosoiduksi ja häirityksi? Toinen mahdollisuus on jättää yhteinen kansalaistoiminnan ja nuorisotyön reflektio sivuun ja pitää yksilölliset



valintapolut toiminnan johtotähtenä. Kyse on toimijavastausten mukaan myös siitä, kuinka Humak tulee ”(...) *vasta-alkajaa lähelle, lämpimästi – hengittämään nuoren niskaan, pohtimaan humanistisesti kansalaisuutta ja nuorisokulttuureja ja vasta sen jälkeen tekemään yhdessä vaikeita opintovalintoja.*” Ammattikorkeakouluissa yhteisen, sisällöllisen ja tavoitteellisen polemiikin tarve on ilmeinen.

III.3. MAMK:ssa kysytään eri asioita kuin Humakissa

Polemiikki on paitsi tärkeää myös hankalaa. Vaikka Mikkelin ammattikorkeakoulun kulttuurin ja nuorisotyön koulutusyksikkö (MAMK/KNY) onkin Humakia pienimuotoisempi, yhden kampukseen piiriin sulkeutuva ja yhteisöllisempi, senkin ”neuvontapalveluissa” ja tavoitteellisessa keskustelussa on ”yskimisongelmia” (taulukot 5 ja 6). Juuri Humakin toiminta-ajatuksen kristalloitunut ydin, *monipuolisuus*, muodostuu tässä ongelmaksi. Opiskelijakokemus on sukua MAMK:n opiskelijoiden tunteelle, ettei ”*opiskeluun liity tarpeeksi valinnaisuutta*”. Humakin ja MAMK:n ongelmat ovatkin

Taulukko 5. Informaatio ja tiedot opiskelun perustana.

| AMK/YKSIKÖ | KYSYMYS | KA 2000 | KA 2001 |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| HUMAK (KNO) | Opinnoissa oikeaa suuntaan ohjaaava neuvontaa on riittävästi saatavilla | 3.03 (-0.27) | 3.05 (-0.15) |
| | ATK-ohjausta on yksikössäni riittävästi saatavilla | 3.81 (+0.51) | 3.53 (+0.33) |
| MAMK (KNY) | Koulutusohjelmassani tiedotetaan monipuolisesti | 3.10 (-0.75) | 2.89 (-1.09) |
| | Opiskelun tavoitteet tehdään opiskelijoille selviksi koulutusohjelmassani | 3.90 (+0.05) | 3.67 (-0.31) |
| | Tunnen opiskeluni tavoitteet | 3.70 (-0.15) | 3.78 (-0.20) |

Taulukko 6. Humakin ja MAMK:n KNY:n ilmapiirikyselyjen keskiarvovertailun perusta.

| AMK/YKSIKKÖ | KYSYMYKS | KA 2000 | KA 2001 |
|-------------|----------------------------------|---------|---------|
| HUMAK (KNO) | Opiskeluilmapiiri kokonaisuutena | 3.30 | 3.20 |
| MAMK (KNY) | Keskiarvo ilmapiirikyselystä | 3.85 | 3.98 |

usein käänteisiä: Humakin kansallinen valinnan tarjotin muuttuu MAMK:ssa jonkinlaiseksi vaihtoehtojen niukkuuden kokemukseksi. Mutta, kuten jatkossa selviää, kyse on myös erilaisista syventävän ammattilaisuuden ideoista ja opiskelijoiden motivoinnin tavoista.

Tämän raportin vertailut Humakin ja MAMK:n ilmapiirikyselyiden välillä (taulukko 6) perustuvat molempien korkeakoulujen koulutusyksiköiden opiskelijoille osoitettuihin ilmapiirikyselyihin vuosina 2000 ja 2001 (Humakin ja MAMK:n KNY:n arkistot). Tilastollisesti haastatellut opiskelijaryhmät eivät edusta kaikkia yksiköiden opiskelijoita. Humakin toisen vuoden tulos oli edustavampi. Parempaakaan vertailutietoa ei kuitenkaan ole, ja tämä osaltaan ilmaisee myös kyselyiden intensiteetin ja relevanssin rajoja ja ilmapiirikyse-

Taulukko 7. Opintojen valinnaisuus

| AMK/YKSIKKÖ | KYSYMYKS | KA 2000 | KA 2001 |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| HUMAK (KNO) | Oma koulutusyksikköni pystyy tarjoamaan minulle riittävästi eri oppimismenetelmä-vaihtoehtoja | 3.26 (-0.04) | 3.45 (+0.25) |
| | HUMAK pystyy tarjoamaan minulle riittävästi eri oppimismenetelmä-vaihtoehtoja | 3.82 (+0.52) | 3.86 (+0.66) |
| | HUMAKin opiskelijoilla on riittävät käytännön mahdollisuudet valita opintoja muista HUMAKin yksiköistä | 3.12 (-0.18) | 3.18 (-0.02) |
| | HUMAKissa on tarjolla riittävästi vieraskielistä opetusta | 3.15 (-0.15) | 2.97 (-0.23) |
| MAMK (KNY) | Opiskeluun liittyy riittävästi valinnaisuutta | 3.20 (-0.65) | 3.74 (-0.24) |



lyiden teettäjien tarkoitusperiä. Keskiarvot ja poikkeamat niistä pyrkivät kuvaamaan muuttujan saamia arvoja suhteessa yksikön omaan yleiseen ilmapiiriin tarkasteluajankohtina. Humakin keskiarvo on otettu yleistä ilmapiiriä kartoittavasta kysymyksestä, ”Minkälainen on opiskelijailmapiiri kokonaisuutena?” MAMK:n vertailuluku on puolestaan kaikkien ilmapiirimuuttujien keskiarvo. Kahden vuoden vertailutiedot ja niiden sangen looginen symmetria ja muutossuunnat sekä ilmapiirikyselytietojen vertaaminen tämän raportin ja teemahaastatteluiden sekä erityisesti informanttien tietoihin laajentavat päättelyn relevanssia, lisäävät sen pätevyyttä ja aineiston luotettavuutta. Vaikka luottamusta kuvasteleva perusilmapiiri Humakissa onkin yleisesti ottaen MAMK:a vaatimattomampi, en ole ripustautunut tähän seikkaan, vaan olen sitonut tulkintaa myös yleiskeskiaarvopoikkeamiin ja muutossuuntiin.

Seuraava taulukko (taulukko 8) viittaa monien muiden viestien lisäksi siihen, että opettajien henkilökohtainen tuki (HOPS-ohjaus) noteerataan ydinosaamiseksi ja että askeleita sen kehittämisessä, käytännön investoinneissa ja lehtoreiden tuntityöaikatauluissa ja vastuissa on tehty. Informantit sanovatkin, että *”kehittämisen varaa jää varmaan aina”*, *”(...) mutta käytännössä hommat eivät aina natsaa ja (...) tämä epäonni ei ole sattumaa vaan johtuu organisaation, opetuksen sekä vaihtuvan ja epätasaisen henkilökunnan prakaamisesta”*. Vastauksissa näkyy myös se, että huomattava osa opiskelijoista on jäänyt HOPS-kuvioissaan ja pedagogiassaan yksin, vaille opettajan tukea, palautetta tai perusopetusta. Tässä Humakilla on *”merkittävää kuromista”*, siksi *”perustavasta pedagogian silloittamisesta ja luottamussuhteesta on kyse!”* Vaikeuksia myös kontekstualisoidaan erityisillä Humak-haasteilla, fyysisistä etäisyyksistä aina verkkopedagogian kivulloisuuteen. Aika, opettajaresurssit ja HOPS-voimavarat ovat niukkoja resursseja, joista kamppaillaan nykyisin osittain *”ajautumalla”*: *”Kalenteri määrää ja (...) jollei pääse mukaan prosessiin, putoaa kelkasta.”* Hekkinen aikakokemus koskee sekä opiskelijoita että opettajia.

Opettajat ovat verkottuneen ja polkuopetukseen tähtäävän Humakin peruskompetenssi. He saavat myös kuulla taitonsa ja väliin kolhiintuneen kunniansa: *”Opettajista on aika ajanut ohi!”* (N36–

Taulukko 8. OPSin valinnaisuus ja opettajataidot.

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|
| Hyväksytykö seuraavat väittämät (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin): | | | | | |
| 1. Opettajien henkilökohtainen tuki valinnoissa toimii hyvin. (+3) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 8 | 22 | 36 | 31 | 2 |
| 2. OPSin käytännön toteutus, resurssit ja opettajien taidot tökkivät. (+25) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 4 | 19 | 36 | 30 | 11 |
| 3. Henkilökohtainen opetus suunnittelu, opettajaohjaus ja näiden resurssointi ovat onnistuneet hyvin; oppilaat eivät ole jääneet yksin valintoineen huolimatta koulutuksen "ylöspolkaistusvaiheesta" ja Humakin hajanaisesta verkostoluonteesta. (-28) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 16 | 33 | 29 | 19 | 4 |
| Väitteen jälkeen sulussa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |

45,6) *"Lehtoreiden pätevyys ei ole uskottavalla tasolla"* (M46–55,5). *"Laadukas ja ammattitaitoinen opetus takaa onnistuneet opiskeluteemat – opiston ulkopuoliset opettajat, heillä käyttöä kyseessä olevassa asiassa"* (M46–55,5). Monet seikat haastatteluaineistossa viittaavat myös siihen, että vaikka opettajien pedagogista pätevyyttä – joka on *"kaiken toimivuuden edellytys"* – ei aina täysin tunnustetakaan, se ei ole Humakin OPSin valinnaisuuden, yksilöllisyyden ja yhteisen suunnittelun ja yhteisöllisen kommunikaation perusongelma (taulukko 8). Vahvimmat ja itsenäisimmät opiskelijaryhmät voivat Humakissa pedagogisesti suhteellisen hyvin.

Taulukko 9. Opiskelijan itsenäisyys ja motivaatio.

| AMK/YKSIKKÖ | KYSYMYS | KA 2000 | KA 2001 |
|-------------|----------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| HUMAK (KNO) | Opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn on luotu hyvät edellytykset | 3.52 (+0.22) | 3.46 (+0.26) |
| MAMK (KNY) | Opiskelijoiden opiskelumotivaatio on hyvä | 3.50 (-0.35) | 3.96 (-0.02) |
| | Pyrin tekemään minulle annetut tehtävät niin hyvin kuin mahdollista | 3.80 (-0.05) | 3.96 (-0.02) |



III.4. Opiskelija – valinta – opettaja

Pätevyyden sijaan kyse onkin organisaation ja sisällöllisen pedagogisen ajattelun ja ilmapiirin ”natsaamisesta” sekä yhteisen motivaation luomisesta tavalla, joka vetäisi mukaansa tällä hetkellä passiivisemmän kolmanneksen ja osan ”joten kuten” -pärjääjistä (10–20 prosenttia). Opettajat tuntuvat hallitsevan alueitaan ja sektoreitaan, vaikka reflektio menetelmien ja retoristen valintojen kohdalla ei aina onnistukaan. Sen sijaan opiskelija-arvioinnissa (portfolio ja opintojen numeraalinen ja verbaalinen arviointi) tunnustetaan ongelma-kohtaksi (taulukko 10): se ei tue opiskelijoiden refleksiivisyyttä ja motivointia. Opiskelija-arviointi koetaan yllättävän usein ”mykkänä” ja epäreiluna. Vaikka tiedämmekin opiskelijoiden esittämän arvostelun usein palautuvan ja supistuvan juuri tähän ”kiukutteluun”, kannattaa sen äärelle pysähtyä miettimään OPSia. Onko arvostelu ”kiukutteluineenkin” kuitenkin oire määrällisen ja suorituspistekeksisen ajattelun ja kommunikaation ongelmista. Kertooko se siitä, että määrällinen arviointi koetaan ainoaksi keskustelun yhteiseksi ohjenuoraksi – ja voiko muuta odottaakaan?

Mikkelissä (KNY) luottamus opettajaan ja hänen kompetenssiinsa on melkoisen luja (ks. taulukot 9 ja 10). Tämä viittaa myös siihen, että Humakia yhteisöllisempi MAMK ja sen OPS ovat hallittavampia myös konstruktivistisen pedagogisen kehittämistyön tasolla. Opiskelijat ja opettajat tuntevat toisensa, keskinäiset tarpeet ja kompetenssit ”(...) voivat tarkemmin artikuloitua ja löytää yhteiset palapelinsä”. Tämä heijastuu jopa tämän tutkimuksen ilmapiirikyselyissä. MAMK:ssa on kiinnostuttu opiskelijalähtöisestä opiskelumotivaatiosta ja ”räätelöidyn huolen” kohteena olevasta valintojen pelitilasta, siitä, kuinka opiskelijasta tulee pohtiva subjekti. MAMK:ssa valinnat eivät useimmiten jääkään abstraktisti auki eikä refleksiivistä valistuksellista ja kurssittavaa pedagogista ajatusta pelätä. Motivaatiota penätään ja sen kehittäminen voidaan asettaa pohdituksi ja jäsennellyksi sisällölliseksi tavoitteeksi, opettajan asenteen ja heidän valintansa olennaiseksi kriteeriksi. Kyse on jonkinlai-

Taulukko 10. Opetuksen kompetenssi.

| AMK/YKSIKKÖ | KYSYMYKSET | KA 2000 | KA 2001 |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| HUMAK (KNO) | Opettajat hallitsevat opettamansa aihealueet | 3.73 (+0.43) | 3.57 (+0.37) |
| | Opettajat osaavat käyttää riittävästi erilaisia oppimista tukevia oppimismenetelmiä | 3.35 (+0.05) | 3.06 (-0.14) |
| | Opettaja osaa valita tilanteiden kannalta tarkoituksenmukaisimmat toimintatavat | 3.19 (-0.11) | 3.01 (-0.19) |
| | Arviointi on selkiinnyttänyt käsityksiäni oman opiskelualani vaatimuksista ja omasta osaamisestani suhteessa niihin | 2.75 (-0.55) | 2.74 (-0.46) |
| MAMK (KNY) | Saamani opetus on asiantuntevaa | 3.90 (+0.05) | 4.00 (+0.02) |
| | Opetusmenetelmät ovat sopivia ammattikorkeakoululle | 4.10 (+0.25) | 4.22 (+0.24) |

sesta pedagogisesta optiikasta – silmämäärästä, jolla ei valloiteta maita ja mantoja vaan lähestytään empaattisesti opiskelijaa. ”*Jalat on oltava maassa, pedagogian ympärillä toimii kaikki, se ratkaisee. (...) emme tarvitse uusia ja mahtavia Teorioita tai EU-hakemuksia.*”

III.5. Portfolio ja ”Connecting People” brändinä: Uusammatillinen kilpi ja mantra?

Varsinkin Humakin valinnaisuutta (käytännöllisyyteen ja työelämäsuhteisiin palautuvaa ei-pedagogista toimintatapaa) alleviivaavaan imagoon liittyvät myös mainonnan ja symbolisen brändin rakentamisen tenhoavat piirteet. ”Human Connections” -toiminta-ajatuksellaan Humak on mukana etukäteismainonnassa ja ammattikorkeakouluissa hioutuneessa ja sangen välineellisessä puhutavassa. Tästä puhutavasta on muodostunut jonkinlainen jatkuvan identiteet-



tityön mantra ja selviytymistä ja itsetuntoa lujittava ideologia, joka elää omaa elämäänsä. ”(...) *Kysyjälle, joka yrittää kartoittaa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen eroa (...) vapauttavasti naureskellaan ja palautetaan mieliin ammattikorkeakoulun käytännönläheisyys ja hassulta vaikuttava yliopistoihmisten kirjojen pänttäminen, hiusten halkominen ja käsitteellinen pyörittely. Tällaisesta populaarista retoriikasta saattaa muodostua koko julkikuva.*” Tämä vahva puhetapa esiintyi tätäkin raporttia laadittaessa. Aluksi puhetapaan tottumattomalle se esiintyi ikään kuin hyökynä, sittemmin se alkoi elää omaa elämäänsä. Tämä itsetyytyväisyys näkyy sekä Humakin että MAMK:n opiskelijoiden keskuudessa (ks. taulukko 11).

Opiskelijakokemusten osoittama identiteetti ei ole kovinkaan selkeä, kun sitä verrataan muihin ammattikorkeakouluihin. Joissain suhteissa myös yliopisto-opiskelijoiden identiteetti vaikuttaa Humakin opiskelijoita selkeämmältä. Yleiset ja julkisuudessa toistetut ammattikorkean attributit ”kansainvälisyydestä” eivät myöskään saa opiskelijavastaajien täyttä tukea. Siitä käydään jatkuvaa bour-

Taulukko 11. Ammattikorkeakoulujen maine opiskelijoiden mielessä ilmapiirikartoitusten mukaan.

| AMK/YKSIKKÖ | KYSYMYS | KA 2000 | KA 2001 |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| HUMAK (KNO) | Koulutusyksikköni on merkittävä vaikuttaja sijaintialueellaan | 3.42 (+0.12) | 3.46 (+0.26) |
| | Koulutusyksikköni on hyvä maine | 3.48 (+0.18) | 3.40 (+0.20) |
| | Yksikköni on suosittu opiskelupaikka | 3.33 (+0.03) | 3.20 (0.00) |
| | HUMAKin amk-tutkinnoilla on selväpiirteinen asema ja status korkeakoulukentällä | 2.79 (-0.41) | 2.43 (-0.77) |
| | Yksikköni ilmapiiri on kansainvälinen | 3.23 (-0.07) | 3.23 (+0.03) |
| | Yksikköni on helppo päästä opiskelemaan | 3.46 (+0.16) | 3.54 (+0.34) |
| MAMK (KNY) | Koulutusohjelmallani on hyvä maine lähiympäristössään | 4.40 (+0.55) | 4.26 (+0.28) |

dieulaista ”kenttäkamppailua”, mikä saattaa pakottaa toistamaan oman opinahjon perustoimintatapoja ja palaamaan ”jonkinlaiseen mekaaniseen solidaarisuuteen, missä vahvat keinot pitävät yllä pedagogista yhteisyyttä, ilman että kyetään palaamaan pedagogian sisältöihin ja koulutusajattelun näkymättömään ytimeen.” ”Laatukäsikirjojen ja itsearviointien kielipeli ei tästä mantrasta poikkea, niitä käytetään kilpailuvaltteina”(…). ”Verkostoitumisen ideakin toimii sekä virtuaalisessa että yhteistyökuvioiden suhteessa – siellä olo on tärkeää, ei yhteistyö- tai tehtäväsubstanssit.” Juuri tämä ammattikorkeakoululaisten olemisen tapa, uudenlainen pedagoginen oleminen käytännöllisyyksineen, markkinastandardeineen ja muotitiimeineen sekä individualistinen eetos liittyä siihen, on kiinnostava myös valtio-opillisesti ja sosiologisesti: miten sen keskeiset merkitykset muotoutuvat, mitä ne merkitsevät pedagogisesti ja miten ne löytävät rajansa?

Jatta Herranen on liseniaattityössään (1999, Tiivistelmä ja päätulokset) kartoittanut näitä institutionaalisen ”ammattikorkean” olemuksen piirteitä bourdieulaisilla kulttuurisen pelikentän ja distinktion käsitteillä. Nämä piirteet saavat vahvistusta ja tarkennusta tässäkin tutkimuksessa. Humak on ”(...) universaalin puheen ruumiillistuma; julkisesti ja virallisesti tuotettu ammattikorkeakoulu muodostaa yhden suuren kertomuksen – edistyksen kertomuksen.”

”Suomalaisen ammattikorkeakoulun julkisen ja institutionaalisen olemuksen ja paikan rakentamisessa on ollut kyse samaistumisen ja erottautumisen pakosta. Ammattikorkeakoulun on korkeakouluksi todellistua omattava tietty määrä korkeakoulumaisia piirteitä. Sen on samaistuttava yliopistoon, tähän ammattikorkeakoulun kannalta kollektiiviseksi toiseksi määrittyvään entiteettiin (perinteiset akateemiset hyveet, koulutusohjelmat, opinnäytetyöt, valinnaiset opinnot, luennointi, vieraskielinen opetus, tutkimus-, kehitys- ja julkaisutoiminta, täydennyskoulutus, avoin ammattikorkeakouluopetus, kirjastopalvelut, akateeminen henkilökunta). Tämän uuden instituution tulee merkittävässä määrin olla myös ei-yliopisto, omaleimainen korkeakoulu (työelämäkiinnostisuus, ammatillinen suuntautuminen, yliopistosta poikkeava korkeakoulumaisuus, postmoderni organisaatio, uusi opiskelu- ja oppimiskulttuuri, uusi opettaja ja



HUMAKIN IDENTITEETTIONGELMAT, VALINNAN AVARUUS JA BRÄNDI

opiskelija, käytäntö-teoria). Samalla sen on pyrittävä irrottautumaan keski- ja opistoasteen oppilaitosten koulumaisesta opiskelu- ja oppimiskulttuurista. Vaikka ammattikorkeakoulu on virallisesti sijoitettu korkeakoulukentälle, käydään kentän sisällä jatkuvaa statustaistelua, jota leimaa puolin ja toisin erottautumispyrkimykset. (...) Ammattikorkeakoulua pidetään suomalaisen kansakunnan kannalta tärkeänä ja tarpeellisena. Sen legitimoinnissa on turvauduttu määrittämättömään uhkaan kiinnittyviin selviytymisen, pelastamisen ja vahvistamisen diskursseihin. Kun yliopistoa analysoiduissa dokumenteissa rakennetaan perinteisen ja traditioihinsa sidotun tieteen idealle, konstruoidaan ammattikorkeakoulua ajan vaatimusten mukaisesti praktiseksi, erityisesti työ- ja yritys-elämän kehittämiseen suuntautuneeksi. Suomalaisen ammattikorkeakoulun institutionaalisen olemuksen rakennusainekset kiinnittyvät vahvasti kansainvälistä koulutusta ja koulutuspoliittista keskustelua hallitseviin teemoihin, kuten koulutuksen kansainvälistymiseen, ammatillistumiseen, politisoitumiseen, rationalisaatioon ja yksilöllistymiseen sekä modernin ja erityisesti post-modernin ajan kuvauksiin.” (Herranen 1999.)

IV OPSIN JAKSOT LUENNASSA: PERUSOPINNOT JA MENETELMÄHUOLET

IV.1. Opintokokonaisuuksista saatu palaute

Taulukon 12 osoittamat erot toimijoiden opintojaksojen arvottamisessa (jaksojen edessä niiden OPSin mukaista järjestystä kuvaavat numerot) eivät ole dramaattisia. Silti ne ovat selkeyttävän pohdin-

Taulukko 12. Opintojaksojen laatu.¹⁶

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Suuntautumisopinnot viiden eri vaihtoehdon välillä (20 ov) | (+26) |
| Kansalaistoiminta ja nuorisotyö osana yhteiskuntaa (perusopinnot 40ov) | (+19) |
| Ohjauksen ja toiminnanohjauksen vaihtoehdot teemaopinnot (menetelmäopinnot 30 ov) | (+18) |
| Vapaasti valittavat opinnot (20 ov) | (+16) |
| Opinnäytetyö ja sen opinnot | (+4) |
| HUMAKin yhteiset opinnot (10 ov) | (-9) |

16. Kysymys kuului: Minkälaisen arvosanan antaisit Humakin opintojen kuuden eri periodin toteutuksesta/suunnittelusta, sisällöllisestä ja opetuksellisesta laadusta (ympyröi tai ruksaa mielestäsi korrektein vaihtoehto: kouluarvosteluasteikolla 1 = heikko – 5 = kiitettävä). Vaakatason muuttuja on laskettu siten, että heikko = -2, välttävä = -1, kelpo = 0, hyvä = +1 ja kiitettävä = +2.



nan arvoisia, ja tätä pohdintaa voidaan täsmentää opintoviikkotasosella kommentoinnilla (ks. taulukko 13).

Taulukko 12 polarisoi arvostettuja ja väheksytyttä opintoteemoja, koska sitä rakentava kysymys mittaa sekä opintoteeman temaatista että toteutettua arvoa (ideaalista ja ”elettyä” OPSia). Ei liene sattuma, että välttämättömien orientaatioisältöjen vuoksi tylsähkö opintojen aloitusvaihe ja rankka opinnäytetyö rassaavat toimijoita. Muut jaksot antavat enemmän tilaa hengittää ja toteuttaa valinnoilla ja syventävillä merkityksillä itseään. Humakin yhteisten opintojen suhteellisen vähäinen arvostus (taulukko 12) on oire yhteisen opetuksen organisoinnin heikkouksista. Yleissivistyksen sanoma ei mene perille: *”Yhteisiä ja pakollisia ja opintoja voisi yleisesti ottaen olla vähemmän. En myöskään pidä ilmaisuista oppilas kehittyi/teeke (...) ym. Tavoitteet voisi ilmaista ilman opiskelija-liitettä; ei oppiminen ole mitenkään taattua. OPSin pakollisten aineiden määrässä ja sisällössä on holhoamisen makua”* (N24–27,10). Silti yhteiset teemat saavat positiivisesti sävyttyneen arvion (arviossa korostuvat sekä kokemus että teeman relevanssi vastaa-ajan ajatuksissa, ks. taulukko 13).

Vaikka kyse onkin teknisesti ja käytännöllisesti painottuneesta opiskelun peruskompetenssien ”lataamisesta”, saatu palaute alleviivaa sitä, ettei jakso sitouta sosiaalisesti. Se eroaa tiukasti seuraavan vaiheen ydinsubstanssia kuvaavasta otteesta ja ”humanismikurssi” (ykkösosion yhteinen verkkokurssi) *”(...) ei ainakaan minun aikanani toiminut, sen suorittaminen oli helppoa, ei siihen paneuduttu” ja ”(...) yhteistä porinaa ei syntynyt”. ”Humanismi ja viestintä, siinä ei yksinkertaisesti ollut mitään järkeä!!”* (N,alle24,3). Humanismilla on vähän tekemistä välineellisten valmiuksien ja viieleän (modernin kommunikaatioteknologian tai talousretorisen universaalin) kommunikaationäkökulman kanssa.

Kohdan tarkentaminen, ”justeeraaminen”, nuorisotyön ja kansalaistoiminnan ja niiden kohtaamis- ja määrittelyvaruuden suuntaan voisi olla paikallaan. Humanismi-kurssi antaa tästä lupauksen. Sen kehittäminen koulutusohjelmasesifiin suuntaan voisi tulla kyseeseen – kaikista ”sektoroitumis- ja fakkikutumisvaaroista” huolimatta. Myös ajatus aloittavan jakson omakohtaisista opiskelijara-

Taulukko 13. Opintoteemojen ja sisältöjen arvottaminen.

Seuraavassa näet listan paljonpuhuvia kehitteillä olevan opetussuunnitelman opintojako- ja teemaotsikoita. Ne jäsentävät OPSin kulkua ja ovat kehittyneet versio vuoden 2001–2002 OPSista. Voisitko merkitä plussan (+) niiden opiskeluteemojen kohdalle, joita arvostat ja miinuksien (-) niiden teemojen kohdalle, joiden toteuttamista et pidä yhtä tarpeellisena tai onnistuneena. Pyri antamaan molempia arvomerkkejä! (LUVUT JÄRJESTYKSESSÄ POSITIIVINEN ARVIO+/EI ARVIO-TA/NEGATIIVINEN-)

HUMAKin yleiset opinnot (10 ov)

- () Orientoituminen humanistisiin ammatteihin ja ammatti-
korkeakouluun (opiskelutaidot, henkilökohtainen ops,
digitaaliset ja kielitaidot) 69. 5. 26.
- (-) Humanismi ja viestintä (myös arvot, kirjallinen ilmaisu ja
portfolio) 59. 5. 36.

Kansalaistoiminta ja nuorisotyö osana yhteiskuntaa (koulutusohjelman perusopinnot 40 ov)

- (+) Kansalaistoiminta ja nuorisotyö ennen ja nyt 74. 1. 24.
- (+) Nuoruus ja nuorten kulttuuriset kasvuyhteisöt 76. 5. 20.
- () Hyvinvointiyhteiskunnan perusteet 66. 7. 27.
- (-) Palvelutuottamisen perusteet 55. 6. 40.
- (+) Syrjäytymisen riskit 86. 6. 8.
- () Kasvatuksen arvoperusta ja elämäнкаari 72. 5. 23.
- () Eri-ikäisten ohjaaminen 67. 6. 27.
- () Yksilön ja ryhmänohjauksen perusteet 71. 6. 23.

portoinneista, joissa nuoret käsittelisivät omaa kansalaisyhteiskunta- ja nuorisotyösuhdettaan, voisi olla innovatiivinen. Näin silta erilaisiin opiskelijakokemuksiin ja odotushorisontteihin voisi konstruktivistisen pedagogisesti rakentua. Konstruktivistinen kasvuajatushan sisältää myös ajatuksen turvautumisesta opiskelijoiden aikalaishokemuksiin, joiden historiallista tai realistista ”(...) pätevyyttä ei heti alkuopiskelussa tulisi mennä niittaamaan”. Opiskelijapolven ”heikkojen” yhteiskuntatietojen päivittelystä olisi edettävä dialogiin. Pedagogiset ongelmat ovat aina ensi sijassa opintoyhteisön ja opettajan haasteita: hyvinvointivaltio-Suomen jälkeinen sukupolvi vaatii



meiltä kaikilta omat silloituksensa ja kokemusyhteytensä (*pathos, ethos, logos*; ks. näistä käsitteistä Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971).

Kulttuurin, nuorison ja kansalaisuuden käsitteen suunnassa elävä refleksiivisyys – sen innovointi, inspirointi ja filosofinen avaaminen – kuuluisivat ”*opetuksen alkufanfaarin osaksi*”. Samalla tässä yhteydessä tulisi kartoittaa opiskelijoiden ja -opiskelijaryhmien (in)formaalit tiedot ja kokemukset opintoalalta. Opiskeluintressit repeävät ja eriytyminen opiskeluasenteisiin alkaa jo tässä vaiheessa. Toisaalta opiskelijoiden odotukset joutuvat juuri alkuvaiheessa erityisesti koetukselle. Vaikka opintojen alun yleissivistyspaketti onkin koettu monessa suunnassa tarpeelliseksi ja välttämättömämmäksi, kyse onkin sen *muodosta*. Yhteinen opetus ei voi olla yhtä aikaa räätälöity ”urheilututkintoa etsivälle” maskuliinille ja ”kansalaisten itseapu-ilmioitä analysoivalle” feminiinille. Humanismiin kuuluu tietty pohdiskelu ja arvottamis-ulottuvuus, johon sitoutuminen voi nojata. Ehkäpä yksi avovastaus kiteyttää tämän myös Humakin perusopinnot suhteen: ”*Nuorisotyön perinteisillä aloilla, tuottajan suuntautumis-opintojen takia, ei ole pysytty ajan hermoilla. (...) [Nuorisotyössä ei] puhuta enää asiakkaista vaan osallistamisesta*” (N28–35,5). Yhteisissä opinnoissa on luultavasti kyse siitä, kuinka Humakin opiskelijoita ja heidän identiteettiään ”*aletaan kerriä kokoon*”, siitä, kuinka annetaan yleissivistystä mutta samalla sitoutetaan.

IV.2. Perusopinnot ja teemojen hajautuminen ja terävöityminen – kasvatuksen himmeneminen?

Kansalais- ja nuorisotoiminta osana yhteiskuntaa (ks. taulukot 12 ja 13) saa edellistä jaksoa paremman vastaanoton. Se on Humakin toimijoiden mielestä relevantein alajakso. Opintoviikoista kaikkein eniten myönteistä latausta kerännyt teema ”syrjäytymisen riskit” ja yhtä lailla teema ”nuorisokulttuurit” ovat opettaja- ja opiskelija-ar-

vion jälkiviisaiden raportointien mukaan opetuksen ydinalueita. Ne osoittavat, kuinka kriittisen ja realistisen yhteiskunnallisen analyysin kuvaamat ilmiöt nousevat koskettaviksi ja tarpeellisiksi Humak-pedagogian aineksiksi. Korrekti ja luotettava yhteiskuntakäsitys syventää toimijoiden näkemyksiä ydinosoamisen alueella ja auttaa käytännön päättelytyötä eteenpäin. Kyse on siis (radikaalista) kontekstualismista osana konstruktivistista pedagogista näkemystä. Tutkimus ja käsitteellinen työ – yhteiskuntatieteellinen ja kulttuurin tutkimuksen perustava taustoitus juuri syrjäytymiskeskustelussa – kuuluvat yhteen innovatiivisen Humak-ammattilaisuuden kanssa. ”Syrjäytymisen” käsite ja siitä kehkeytynyt monipuolinen polemiikki ovat Humakissakin osoitus kitkerien ja ristiriitaistenkin sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstualisointitapojen suosioista nuoripedagogiassa; opiskelijatko muka epäteoreettisia ja -käsitteellisiä? Marginaalin hypoteesi pakottaa myös opiskelijan ottamaan kantaa käsitteen vaarallisuuteen, dogmaattisuuteen ja stigmaan: sitoutuminen oman kannan puolustamiseen on parhaita refleksiivistä harjoitusta.

Teema ”yksilön ja ryhmänohjauksen perusteet” saa myös keskeisen merkityksen. Näin ryhmädynamiikan ilmiöt tulevat mukaan opetukseen. Suomalainen nuorisotyö ja pedagogiikka on pitkään paininut tämän asian kanssa, mutta alan perinteessä muokkaantunut ”autonominen osaaminen” ei ole saanut yleisiä (teoreettisia) puitteita tai pedagogisen osaamistaidon asemaa. Myös Humakin OPS osoittaa, että innovaatioita tehdään: Suomessakin edetään yleistävien menetelmien ja pedagogisten innovaatioiden suunnilla. Saksalainen sosiaalipedagogia on jo kymmenien vuosien ajan alleviivannut yksilön ja ryhmän dialektiikkaa, ryhmädynamiikkaa ja sen muokkaamisen tapoja osana nuoriso- ja sosiaalipedagogiaa (ks. esim. Schwarz 1993).

”Patuopettajat” rakastavat kansalaistoiminnan ja nuorisotyön historiallista avaamista ja hyvinvointiyhteiskunnan perusteita. Niihin liittyy ajatus historiallisen traditiotietoisuuden ja poliittis-eettisen hyvinvointi-ideologian korvaamattomuudesta alan ammattitaidon refleksiivisinä perustoina ja auktoritatiivisena tietona. ”Patu-kokemus” on myös kansainvälisten ammattikorkeakoulun arvioijien mieleen: erityisesti opettajien rekrytointiongelmista kärsivät syrjäiset ammat-



tikorreakoulut voisivat rekrytoida työelämän ja yhteiskunnallisten liikkeiden suunnalta kokenutta väkeä (Korkeakoulujen arviointineuvosto, englanninkieliset julkaisut 7:2002). Vain tätä kautta esimerkiksi edellä pohditut teemat yhteiskunnallisesta syrjäytymisestä (luokkaperustaisen huono-osaisuuden jälkeen) ja informaalisesta oppimisen yksilöllistymisestä (yhteisön ja yksilön suhde) saavat merkityksensä: kollektiivisia ja hyvinvointivaltioillisia ekspansioita ja superideologioita seuraa refleksiivisemmän sosiaali- ja kulttuuripolitiikan kausi. Tätä ilmiötä on kommentoitava sen sijaan että se otetaan annettuna.

Opiskelijat ja muut toimijat ovat oivaltaneet perusopinnojen (40 ov) keskeisen aseman. Opintojakson toteutus on kuitenkin hajanainen ja vaihtelevan tasoinen. Historiallinen, menetelmällinen ja ohjausrepertuaaria koskeva aines eivät kohtaa eivätkä reflektoi toisiinsa. Oireellista vastauspalautteessa on myös se, että ”palvelutuotamisen perusteet” -osio jää pedagogisesti taka-alalle. Tämä varmasti nostaa etualalle markkinaistuvan yhteiskunnan toimintalogiikan, mutta samalla työntää sivummalle historiallis-substantiiviset seikat ja valinnat. Näin se ei voi relevantista tieto-taito-paketistaan huolimatta olla suora tie ammattitaitoon (ks. taulukko 13).

Apuja voisivat ehkä tarjota sisällölliseen väittelyyn perustuvat oppimateriaalipaketti ja oppikirja, jäsennelty verkkomateriaali tai kiertävät, värikkäät, historiaa ja vaihtoehtoja korostavat ja dramatisoivat ”patuluennoisijat”. Konstruktivistisen opiskeluvision mukaista olisi myös se, että jo tässä vaiheessa pedagogisessa materiaalissa tai opiskelijoiden aktiivisissa osallisuustavoissa olisi tilaa ”ismeille” tai näkökulmalle: joku voisi puolustaa yleistä pedagogiaa ja tasa-arvoa, toinen kontekstualisoida radikaalisti (*empowerment*), kolmas menetelmällistää ja mallittaa fyysisiä tilanteita tai neljäs alleviivata nuoren ja kansalaisen (poliittista tai kulttuurista) itsenäisyyttä valitusta tai julkista interventiota ja ”kilpailuvaltiota” vastaan? Materiaali voisi avata polemiikkaa vaikkapa siitä, miten alan ammattilaisuus rakentuu julkisen sektorin, markkinapalvelujen tai kolmannen sektorin hallintajärjestelmistä käsin. Näin refleksiivisyys kiinnittyisi historialliseen ja näkökulmilla operoivaan sekä näitä puolustavaan ja muokkaavaan mieleen. Humakin ja ammattikorkeakoulujen tulee

tarjota kuumalle polemiikille altis käsikirjoitus ydinongelmien historiallisesta muokkaantumisesta ja aikalaisongelmien kohtaamisesta. Ongelmien käsitteellistämällä ja tuottamisen tavalla on yhteys menetelmällisiin väliintuloihin. Ohjelmatasolla haaste on Humakisakin jo asetettu, käsikirjoittajat ovat työssään tai heitä vielä odotellaan.

Opiskelijoille tulisi muodostua kuva oman alansa valintavaikeuksista, ei siitä, kuinka maailma valloitetaan humanistisen alan insinööritaidoilla tai vanhoilla hyvinvoinnin superideologioilla; tasa-arvolla, tulojaolla ja demokratialla. Saksalaisessa ammattikorkeakoulu-keskustelussa alan kriisikuvaa tai ongelmia ei vältellä. Nuorisotyön kansallisissa poliittisissa (ohjelma)raporteissa asetetaan avoimesti ideaalit nuorisotyön toimialajohdon vastuullisuudesta, nuorisotyön ja sen pedagogian refleksiivisyydestä, joustamisen järjestä, rajoista ja rationaalisuudesta (Neunter Jugendbericht 1994, 582–583; vrt. Paakkunainen 1998, 90–102). Nämä kehityssuunnat sekä vastuun, refleksiivisyyden ja rationaalisuuden yhteinen tarkastelu tuottavat yhteistä julkisuutta, jatkuvan toimialapolemiikin mahdollistamia ratkaisuja. Ne myöskin tuottavat tulosta ja toisinaan toivottomiltakin näyttäviä ratkaisuja (esimerkkeinä nuorisotalojen kriisi, monikulttuurinen työ). Suomalaisessa pedagogisessa visioinnissa voidaan yrittää samaa: kuka muokkaa tehokkaimmin, tarkemmin ja realistisemmin nuorisotyön refleksiivisiä lihaksia? Kuinka saada aikaan erilaisten haasteiden ja toimijoiden kentillä edes jonkinlainen toimialan rationaalisuus, pohja keskustelulle? Tässä ”neuvottelussa” kansalais- ja nuorisotoiminnan epävarmuustekijät (*kontingenssi*), ammattilaisten erilaiset tarkastelutavat ja yhteensopimattomuus (dispariteetti) voisivat olla voimavara, alan toimijaverkoston ”poweri” ja arkinen oppimis- ja toimintatila.

Jo OPSin perusopinnoissa asetetaan myös toisenlaisia toimialan kontekstualisointeja ja kehittämissuuntia. ”Kasvatuksen arvoperusta ja elämänkaari” on oiva ja vastaajien kokemuspäässäkin inspiroitunut tarkastelutapa, jossa analyysin kohteena on nuoruus. On puhuttava nimenomaan kohteesta, siksi monenlaisen katseen alla nuoruus on. Tommi Hoikkala (1993) puhuu aikuisuuden auktoriteettiongelmistä ja kasvatuksen himmenemisestä. Toisaalta hän näkee nuoret



ihailtavana peilinä, jossa me eri elämänkaarivaiheissamme liikkuvat ihmiset ja sukupolvet näemme itsemme ja ”pakkoyksilöllisyytemme” laboratorion (Hoikkala & Paju 2002). Kuten Hoikkala toisinaan toteaa, kyse on ”yksilöllisen” ja ”nuoruuden” liikkumavaran ja toisaalta ”sosiaalisen kudoksen” kuvaamisen herkkyydestä: olemeko liikkeessä kohti tarkempia ja rankempia ikäpolvien funktionaalisuuksia? Vai onko pikemminkin niin, että niiden rajat liukuvat ja ikäkonventiot kulttuuristuvat? Ja mitkä ovat nuoruuden ja pubertetin fyysis-naturalistiset kehityshehdot?

Kaiken 1970-lukulaisen demokratiapuheen, läpikoulutettavuusteosien ja 1980-lukulaisen konstruktivismiin takaa piirtyvät esiin vakavat kysymykset nuoruuden antropologisista vakioista ja sen sisäisistä kehitysvaiheista. Näin asettuu ongelma ”eri-ikäisten ohjaamisesta” (ks. taulukko 13) ja uskallus puhua myös kehityspsykologisiin ja -vaiheiden termein. Sosiologiaa ja kasvatustieteiden näkökulmia voi legitiimisti käyttää, nyt saattaa olla psykologian vuoro (Hoikkala 2002). Myös poikien kehitysvaiheet ja ”toiseus” odottavat Suomessa vielä pedagogiaansa. Esimerkiksi iltapäiväkerhojen nousu on tuonut mukanaan ikäryhmiä koskevan tarve- ja menetelmäkeskustelun. Kansalaistoiminnassa, hallinnossa ja nuorisotutkimuksessa asiaa on vältelty ja siitä on yritetty selvittää työnjaolla. Asiaa voi tulkita sitenkin, että hoitakoon kukin oman vain oman siivunsa ja osaamisalueensa. Käytännön erityispäivähoidon professiot, ”tulisielut”, lapsi- ja nuorisotutkijat omilla sektoreillaan, partio – pysykööt lestissään?

IV.3. Substanssi, reflektio ja menetelmät voisivat kehittyä rinta rinnan

Ohjauksen ja toiminnanohjauksen opintojaksoa (ks. tuonnempana taulukko 14) on hiottu aiemmista vuosista. Se on reflektoitunut ja löytänyt ”synkronisointeja” yleisopintojen ja suuntautumisopintojen suunnissa. Myös suhteita hallitseva kielipeli ja terminologia ovat kehittyneet. Mutta kehitys on hidasta. Teemojen sisällöllisistä yhteyksistä viestivät ajatukselliset välähdykset ja oivallukset syntyvät hi-

taasti: ”Elämyksellisyys ja ’kokemalla oppiminen’ toimivat mielestäni parhaiten lähes jokaisen kohdalla. Syrjäytymisen ehkäisyyn kautta on helpompaa tunnistaa erilaisia oireita ja suunnitella toimintaa yksilöllisemmäksi. Kansainvälisyys antaa kokemusta vieraista kulttuureista ym. ihmisistä sekä ehkäisee rasismia” (M28–35,3). Myös OPSin kokonaisuuden ja sen sisäisen virittämisen tiellä on edistytty, alkuvaiheen teema- ja oheiskirjallisuusluetteloista ja toteutusongelmista on päästy eteenpäin: ”Humak on muuttunut niin paljon ja kursseja on ollut lisää, harmittaa kun on itse jo saanut lähes kaikki ov:t täyteen eikä enää ehdi kaikille mielenkiintoisille & tarpeellisille kursseille” (N,alle24,1). Joillekin opetuksesta jää aika kaotoinen kokemus; opiskelun järjestykset ja teemojen suhteet eivät piirry esiin tai selviä edes jälkikäteen.¹⁷

Tietylnlaisesta ”toiminnallisesta” ja ”ohjauksellisesta” lähestymistavasta ja käsitteistä on OPSissa tietoisesti haluttu pitää kiinni (taulukot 13 ja 14). Kyse on realismista, jossa tukeudutaan sekä opiskelijoiden oppimiskäsityksiin, heidän artikuloimiin kokemuksiin että Humakin niukkoihin resursseihin. Taustalla on tarve avata OPS nuorille ja heidän käytännön tarpeilleen. Opijakson sisäisten arvotamiseröjen arvioiminen on osoittautunut tässä tutkimuksessa hankalaksi. Toimijat kommentoivat paikkakunnittain onnistuneita ja epäonnistuneita osioita, yksittäisiä kursseja, opettajia ja sovelluksia. Toisaalta monet teemat liikuttavat vain osaa niihin vihkiytyneitä toimijoita. Tutkijan on paradoksin edessä. Jos refleksiivinen opetusuhde toimii, sen tavoittaminen yleiskyselyllä on hankalaa, koska kyse on ainutlaatuisista opiskelutilanteista. Toisaalta taas toimijoi-

17. ”Syrjäytymisen ehkäisy onnetonta (...) ymmärrettävää, kun opettajat vaihtuvat kaiken aikaa, mutta äärettömän huonoa, ettei opetuksessa ole päästy perusteita pidemmälle & syvemmälle (esim. opiskelutoverini luulevat tietävänsä kaiken)” (N28–35,3). ”Vaikea sanoa, kun ei tunne OPSia vielä hyvin” (N36–45,5). ”Jos joku ei onnistu niin syynä on varmaan tämä, OPSin McDonalds-meininki – voi hallita (lähes) mitä vaan ja mitään ei edellytä osattavan ennen jotain (...)” (N36–45,5). ”Opiskelijoiden puute” (N,alle24,8). ”Ainakin 30 jäänyt toteuttamatta” (M28–35,5). ”Seksuaalikasvatus, seikkailuteemat – ei ole järjestetty omista piireissä ja muista ei tietoa. Seikkailu ei henkilökohtaisesti ole tärkeää tai tavoiteltavaa” (M36–45,5). ”Teema ei ole kiinnostanut opiskelijoita, lukujärjestyksessä on ollut päällekkäisyyksiä, tieto opetuksen sisällöstä ja toteutuksesta ei ole kulkenut” (M26–45,5).



den kriittisyyden aste vaihtelee ja arvostelukykyä voidaan pitää merkityksellisenä kyynä ja osoituksena osaamisesta. Osa avoimista vastauksista ja HUMAKPro:n verkkokeskustelu jäävät ”diskomunikaatioksi”, joka on lyhyttä ja kontekstisidonnaista opintoteemojen nimittelyä ja keskustelua. Sen lukeminen ja tulkitseminen ulkopuolelta vaatisi itse keskustelijoiden opintotilanteen ja taustan etnografista analyysia.

Silti yleissilmäystäkin voi yrittää. Humakissa toteutetut huolelliset, yksittäisten kurssien palautekäytännöt ja niiden systemaattinen tarkastelu auttavat tässä vain osin. Esimerkiksi Suolahdessa aiemmin toteutetut tarkastelut ovat nousseet esiin monissa yhteyksissä. Perusvastuu ja -refleksiivisyys on ja pysyy edelleen oppilas-ohjaaja-suhteessa eikä niitä voi korvata esimerkiksi argumentaatiooperustaltaan ja jänneväliltään sekavalla verkkokeskustelulla tai yleis- tai tulosvastuumittajan katseella. Esimerkiksi Mikkelin KNY:n menestekijät muodostuvat juuri tämäntapaisesta seurantatiedosta ja pedagogian problematisointitavasta; ne ovat tuottaneet tulosta. Vaikka perustellusti voikin asettaa kriittisen kysymyksen tällaisen opiskelijapalautetiedon asemasta ja manipuloitavuudesta, on selvää, että KNY menestyi MAMK:n sisällä ja valtakunnallisessa pedagogisessa vertailussa (2001) juuri kurssi- ja teemakohtaisten arviointiensä ansiosta. Tunnusluvut olivat MAMK:ssa ja Suomessa noteeraamisen arvoiset.

Projektinhallinnan, syrjäytymisen, järjestötoiminnan, lasten ja nuorten liikunnanohjauksen ja nuorisorikollisuuden ehkäisyn yleis- ja johdantoteemat olivat suosittuja. Tämä viestii ammatillisesta suuntautumisesta ja perusopetuksen tärkeydestä. Näyttää siltä, että Humakin reaaliopetuksessa inspiroivat nimenomaan sellaiset paikalliset perusteemat, joihin on panostettu riittävästi. Näiden perusteemojen avulla voidaan käydä pedagogista sisältökeskustelua yleisivistyksestä ja erityisaloista. Näyttäytyykö sidos keski-asteen vanhoihin opettajakaadereihin ja heidän joskus jähmeisiin ja kapeisiin mutta kuitenkin erityisiin kykyihinsä juuri tässä? Jalostuuko tässä itsenäinen nuoriso- ja kansalaisliikkeiden osaaminen perusosaamiseksi? Kuten jäljempänä avattava faktorianalyysikin osoittaa, opiskelijoiden perusrhythmillä on jatkuva huoli nimenomaan substanssi-

osaamisesta. Tämä oleellisten sisältöjen ja perusteiden osaaminen on käsitteellisemmän yleissivistyksen edellytys.

Ilman substansseja opiskelija saattaa kokea *”kadottavansa itsensä”*, *”leikkivänsä portofoliota, jota ei toimivana konseptina ole olemassa!”* Avoimuus tutkimuksen ja yhteiskuntapoliittisen polemiikin suuntaan auttaa. Syrjäytymisen ehkäisemisen teemat ovat loistava esimerkki siitä, että Humak ei ole nuoriso- ja kansalaiskasvatuspohdinnassaan yksin. Alan monipuolinen yhteiskuntapoliittinen keskustelu sekä verkostoituneen ja refleksiivisen nuorisotyön koko ohjelmisto tarjoavat erinomaiset resurssit korkeatasoiselle ja oleellisiin asiasisältöihin menevälle opetukselle tai ainakin perustelevat tällaisen opetuksen tarpeen. Huumetyön pedagogioiden ja menetelmien monipuolisuus ja Kivistön toimikunnan mietinnön (2001) avoimuus erilaisille keskiluokkaisille ja marginaalisille viitekehyksille ovat esimerkkejä tällaisista ajattelutavoista. Nuorten kohtaaminen kriisitilanteissa tarvitsee myös omia ”terapeuttisen työn keinoja ja (noviisuiden) rajoja pohtivat kehikkoja”. Nuoriso- ja kansalaistyön autonominen osaaminen eivät tässä riitä: *”(...) kaikkia ongelmia ei voi myöskään siirtää nuorisotyön yleisvalmiille elinolo-aktiiville ja kolmannen sektorin vastuulle.”* Ammattitaitoon kiinnittyvä vastuu on osa menetelmien etiikkaa ja sitoutumisen reflektiota.

Seikkailupedagogia (taulukko 14) ei trendikkyystään huolimatta kiinnosta kaikkia, vaikka sen maskuliininen toiminnallinen imu eläkin vielä ja ainakin kosiskelee puoleensa myös naisia: *”(...) seikkailukasvatuksessa on huomioitu hyvin kaikki eli teoria, mihin pohjautuu käytäntö eli miten tehdään toteutus eli opiskelijat itse ovat päässeet käytännössä jo oppimaan, miten se toimii. Hyvä kokonaisuus!”* (N28–35,3) Seikkailupedagogialla on omat ”friikkinsä” ja ammattilaisensa, jotka ovat voineet olla perusta jopa hakeutumiselle Humakiin. Huomattavaa on sekin, että keskiöön nousevat ekologinen ja traditionaalinen leiritointi- ja luontokasvatus. Tämä tukee perus- ja menetelmäopintojen yleisorientaatiota ja -humanismia sekä varovaisuutta sektoreiden ja menetelmällisten ”fakkitietojen” suunnilla. Myös työelämän, kansalais- ja nuorisotoiminnan tutkiva kehittäminen, visuaalisen ilmaisun repertuaarit (media, elokuva, taide), globaalien toimijoiden maailma, sekä sukupuoli-



Taulukko 14. Ohjauksen ja toiminnanohjauksen opinnot (Kansalaistoiminnan ja nuorisotyönmenetelmäopinnot, joista valittava 30 ov).

Ohjaamisen ja kouluttamisen teemat

| | |
|----------------------------------------|-------------|
| () Henkiset voimavarat työssä | 61. 9. 29. |
| (-) Nuoren seksuaalisuuden kohtaaminen | 55. 9. 35. |
| (+) Nuorisotyö ja -kasvatus koulussa | 66. 11. 22. |
| () Nuorten osallisuus | 66. 7. 26 |

Ilmaisukasvatuksen teemat

| | |
|-----------------------------------------------------------------|-------------|
| (+) Draama, teatteri-ilmaisu ja osallistuva taide nuorisotyössä | 67. 8. 23. |
| () Taidekasvatus ja kädentaidot ohjauksen välineenä | 66. 9. 24. |
| (-) Kuvan maailma ja elokuva nuorisotyössä | 45. 12. 42. |
| () Musiikki ja bänditoiminta nuorisotyössä | 67. 11. 21. |
| (-) Taiteidenväliset menetelmät nuorisotyössä | 38. 11. 50. |

Liikunnanohjauksen teemat

| | |
|----------------------------------------------------|------------|
| (+) Lasten ja nuorten liikunnanohjauksen perusteet | 80. 7. 12. |
| (-) Kuntoliikunnan ohjaaminen | 59. 8. 31. |
| (-) Liikunnan lajitaitojen kehittäminen | 38. 8. 52. |

Järjestötoiminnan teemat

| | |
|--------------------------------------------------------------|------------|
| (+) Järjestötoiminnan perusteet ja toiminnalliset menetelmät | 80. 6. 13. |
| () Järjestöviestintä ja -vaikuttaminen | 58. 7. 34. |

Työelämän interaktiiviset teemat

| | |
|------------------------------------------------------------------------|------------|
| (-) Ihmisenä työelämässä – talous-, sääntely- ja yhteistyöjärjestelmät | 51. 7. 41. |
| (-) Toiminta muuttuvassa työelämässä | 51. 8. 40. |
| (-)Työelämän tutkiminen ja kehittämismenetelmät | 44. 7. 48. |

Kansainvälisyyden teemat

| | |
|------------------------------------------------------------------------|-------------|
| (-) Kansainvälinen humaani toimija ja kielitaito suhdeperustana | 50. 9. 40. |
| () Monikulttuurinen työ ja Human Rights and the Eradication of Racism | 63. 13. 23. |
| (+) Maahanmuuttajatyö and Multicultural Urban Youth Work | 65. 12. 22. |
| (-) Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyö ja Youth Work in NGO | 54. 12. 34. |
| (-) International Civil Society and Globalisation | 56. 11. 33. |

Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan teemat

| | |
|---------------------------------------------------|-------------|
| () Seikkailukasvatuksen menetelmät ja lajitaidot | 59. 12. 28. |
| (-) Alan toiminnallinen prosessi ja menetelmät | 37. 15. 46. |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| (-) Seikkailuturvallisuus | 52. 12. 35. |
| () Retkeilykasvatus | 62. 14. 23. |
| (-) Elämyspedagogiikan toimintaympäristöt ja Wilderness Adventure and Outdoor Activities | 51. 15. 33. |
| (-) Seikkailu rakennetussa ympäristössä | 44. 13. 42. |
| (+) Ympäristökasvatus | 64. 9. 26. |
| (+) Leiritoiminta ja leirikoulut | 69. 11. 20. |

Syrjäytymisen ehkäisyn teemat

| | |
|-----------------------------------------------------------------|-------------|
| (+) Kohdennettu nuorisotyö, erityisnuorisotyö ja ryhmäohjaus | 86. 7. 7. |
| (+) Nuorisorikollisuus ja sen ehkäisy | 70. 8. 22. |
| () Drug Prevention and Urban Youth Work | 63. 11. 27. |
| (+) Ohjaajana nuoren kriisitilanteissa | 69. 11. 21. |
| Tuottajuuden teemat | |
| (-) Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön tutkimus ja kehittäminen | 57. 11.31. |
| (+) Projektinhallinnan perusteet | 81. 7. 11. |
| (+) Varainhankinta, taloudenhoidon ja taloushallinnon perusteet | 70. 9. 20. |
| (-) Yritystoiminta palvelutuotannossa | 50. 9. 40. |

Tietotekniikan teemat

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| () Tieto- ja viestintätieteiden ja viestintätieteiden kansalaistoiminnassa ja nuorisotyössä | 65. 8. 26. |
| (-) Kuva ja uusmedia | 43. 8. 48. |

kasvatus ja moderni kommunikaatioteknologia jäävät inspiraatio-arvoiltaan yllättävän niukoiksi, ainakin yleissuosion tasolla. Näiden haastavien, tuoreiden ja herkkiä alan tuntijoita vaativien opetusalojen suosio saattaa olla heikko myös siitä yksinkertaisesta syystä, että niiden toteuttaminen on niukkojen resurssien ja yleisopettajien varassa mahdotonta. Toisaalta muutamat verkkokurssit eivät ole korvanneet puuttuvia paikallisia toteutustapoja.

Työelämäopinnot on nostettu ainakin muodollisesti sille kuuluvaan asemaan ja niitä on monin ottein eri paikkakunnilla parannettu. Haastattelujen mukaan tähän on syytäkin: työelämätiedot ja -taidot korostuvat, koska Humakissa 60 opintoviikkoa saattaa kulua työelämän piirissä. Suhteellisen niukkoja arvostuslukuja voikin lukea tätä ”kovaa ja käytännön sanelemaa painetta vasten”.



IV.4. Menetelmäopintojen huolenaiheita

Monetkin seikat voivat herättää erityistä huolestuneisuutta (ks. menetelmäopinnoista taulukko 14). Modernin kommunikaatioteknologian, chattailun ja Internet-aktiiviteettien ja -addiktioiden maailmassa huoli kuvakeskeisyydestä¹⁸ ja lyhytjännitteisyydestä tarvitsisi oman pedagogisen intervention. Toisaalta tulisi rakentaa kriittisen sosi-aali- ja mediapedagogiikan mukaista vastaiskua, jossa luovat, dialogiset ja usein kuvallisen impressionismin keinot modernin kommunikaatioteknologian arkikäytännöissä (Internet-friikkiyden parhaat puolet, joista esimerkkinä Helsingin NAKin mediakeskus) voisivat olla ”in”. Ne saattaisivat tarjota epämuodollisia, luokkahuonetyksyyden ”tuolla puolen” olevia inspiroivia mahdollisuuksia. Yhdysvallat on täynnä näitä ideoita (ks. Suoranta 2001).

Toimintamuodot, joilla päästään nuorten kuvallisen ja virtuaalisen merkitysten piiriin, eivät tarkoita kumartamista jälkimodernille impressionistiselle pelille, vaan aktiivista liikkumista siinä maastossa, joka on erityisen omaksi koettu ja tuttu suomalaisnuorille. Sosi-aalipedagogiikan, kansalaistoiminnan ja nuorisotyön visualisointiin ja vaihtuvien merkitysten artikulointiin ja representaatioon pitäisi ottaa mukaan taiteellisia ilmaisukeinoja. Tässä yhteistyö Humakin kulttuurin koulutusohjelman ja MAMK:n kanssa voisi olla paikallaan. Draama, musiikki ja bänditoiminta (taulukko 14) ovat monen humakilaisenkin suosiossa, ovathan ne tie monen nuoren ilmaisun, sosi-aalisuuden ja identiteettityön kehittämiseen – eikä aina ole kyse ”friikeistä” tai keskiluokan hartaista kulttuuridistinktioista.

Nuorten myöhäis- ja postmoderni osallistuminen tai ”osallisuus” ovat pitkälti juuri tyylillisiä. Esimerkkeinä tästä ovat kehollinen tai ironinen ilmaisu ja kuvien keskeinen asema. Toisaalta osallistuminen voi perustua edustamiseen ja representaatioihin, jotka eivät edes palaudu edustukselliseen tai puoluedemokratiaan. Median aikalais-hengessä edustuksellista demokratiaa ja päätöksenteon eliittejä ar-

18. Ks. tekstien, kulttuuristen traditioiden ja merkitysten rapautumisesta Heidegger 1962; vrt. Suoranta 2001.

vioidaan jossakin määrin ”vinolla” tai ironisella katseella. Tämän arvottavan näkökulman ilmaisusta tai toimintaan asettamisesta ”post-maailman” nuorisopolitiikassa on kyse! Tästä lähes kaikki politiikan tutkijat, republikaaneista riskiyhteiskunnan teoreetikoihin, ovat samaa mieltä. ”Vain mäntti jättää äänestämättä” -kampanjat voisi korvata performansseilla, joissa opiskelijat joutuvat esittämään itse-ironisesti poliittisen eliitin jäseniä.

”Osallisuuden” yleisteema (taulukko 14) on saanut perusluottamuksen. Lähivuosina se korvannee tiettyssä määrin elämänhallinnan ja syrjäytymisen ehkäisyn teemakokonaisuuksia ja lähestymistapoja. Osallisuuden positiivisuus ja dialogisuus kiehtovat. Vaarana on kuitenkin se, että klassinen politikoinnin ulottuvuus sekä poliittisen ja järjestöllisen osallistumisen perinteet ja luovat ilmaisutavat jäävät kokonaan syrjään. Tällöin osallisuuden sisältö kapenee ja sen merkitykset yhdistyvät vain sosiaaliseen integraatioon ja ”leikkiväleihin”. Kolmas huolenaihe liittyy osallisuuteen ja ympäristösuhteeseen. Luontosuhde on ”*partiotyttömäinen*”, se ei inspiroi aktiivista ympäristöymmärrystä vaan harrastusasennetta ja leiritoimintaa. Kansalaisyhteiskunnan kannalta kysymys asettuikin täysin toisin. Ympäristöpoliittinen näkökulma vaatisi myös oman opetusmateriaalipaketinsa, läpilyövän näkökulman. Sen reflektoinnin ja resursien tulisi olla ”riskiyhteiskunnallisia”. Myös firmat, julkinen sektori ja järjestöt ovat kiinnostuneita vastuunalaisen ”kestävän kehityksen” imagosta ja todellisesta vastuusta: ”*Kansalaistoiminta ja nuorisotyö: toimista ympäristön palveluiden tuottaminen (...) liian vähän tehtävien vaatimustasoon nähden. Tehtävien tekoon aivan liian vähän aikaa niiden laajuuteen nähden. Aineksia jopa 10 ov:ksi*” (M,alle24,1).

Esimerkiksi saksalaisessa nuorisopedagogiikassa postmoderni luontosuhde ja globaalin riskiyhteiskunnan ekologiset aspektit ovat pitkään olleet mukana. Riskiyhteiskunnan käsitteen kehittäjälle Ulrich Beckille ei osavaltioiden nuorisopäivillä naureskella eikä häntä pidetä utopistina (Cramer 1993). Suomessa ekologisen ja ympäristöpoliittisen kansalaisuuden teemat ovat jääneet sosiaalisten ja nuorisovaltuustoteemojen jalkoihin: luonnon pitäisi olla opetuksen jatkuva resurssi ja aihe, kulttuurisesti ja kulttuuripoliittisesti jäsentävä



haaste. Kyse on luonnon representaatiosta ja siitä, mitä luontosuhteelle on tehtävissä. 1960-luvun amerikkalaisfeminismistä mukailleen: ”henkilökohtainen pedagogiikka ja portfolio ovat ekologisia ja poliittista.”

”Kestävä kehitys” ei saa olla vain hokema. Sen on oltava osa pedagogista arkea. Riskiyhteiskunnan teorian näkökulmasta kestävä kehityskin on usein vain ”yksinkertaisen modernin sokeutta”, epätoivoinen yritys ylläpitää kasvuyhteiskuntaa (Beck 1993). Kulluttajapoliittisen ja elämäntapaan liittyvän (elämänpolitiikka, *subpolitiik*, identiteettipolitiikka) aineksen puuttuminen OPSista on täysin ilmeistä opintosisältöjä ja oheiskirjalistoja luettaessa. Portfolion imagosta on vielä pitkä matka kansalaisen arkielämän kulttuuristen ja poliittisten valintojen yksilölliseen identiteettipolitiikkaan (Pekonen 1995). Se on aktiivisen maailmasuhteen osa aivan kuten kysymykset suomalaisesta maaseutupolitiikasta, periferiasta ja harvaan asuttujen seutujen nuorisotyön ja kansalaistoiminnan erityiskonteksteista. Verkostoyhteiskunnan synty ja modernin kommunikaatioteknologian oletettu kyky murentaa fyysiset etäisyydet eivät poista tätä ongelmaa.

Ennennäkemätön mobiliteetti ja muutto maalta kaupunkiin sen sijaan voi ratkaista ongelman. Nytemmin suomalaisnuorista jo 80–90 prosenttia asuu kasvutaajamissa (Paakkunainen 2002b; Stakes 2001). Keskustan ja periferian kulttuurinen vastakohta-ulottuvuus on merkittävin kansalaisten ilmaisema ristiriita Suomessa. Nuorisolle heidän maan sisäinen mobiliteettinsa on luonnollinen asia. Nuorisotyö puolestaan katselee tilannetta päältä ja vain satunnaiset Hannu Kareisen tapaiset henkilöt sekä muutamat muut keski-ikäiset ovat hereillä (Kainulainen ym. 2001). ”Toisen Suomen” luopuminen poliittisesta osallistumisesta näkyy jo empiirisen tutkimuksen perustarkastelussakin. Muutamilla paikkakunnilla on kyetty rakentamaan paikallisten ja maakunnallisten verkostotoimijoiden kanssa myös ”periferian” vapauden saarekkeita, autonomisia kokeiluverkkoja ja jopa jatkuvan työn areenoita. Kuitenkaan tämä ei näy OPSin yleisilmeessä. Pedagogia ei voi kiinnittyä vain yksittäisiin erityiskonteksteihin; kyse on Suomen, Euroopan ja maailman taloudellisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta jaosta. Tämä vaatii reflektioita myös ”keskuksen” suunnalla.

Tämä tendenssi on yhteydessä myös kansainväliseen jakoon, joka selittää uusien ja usein proletaaristen ja pätkätyöläisnuorten tukemien ääriliikkeiden syntyä epävarman yhteiskunnallisen kokemuksen keskellä. Kyse on usein juuri joustavaa mieltä vaativan kansainvälistymisen ja toisaalta ”fundamentalistisen” yhteisöllisen ja paikallisen järjestyksen perinteen ristiriidasta. Tässä nuorisotyö voisi olla vastakkaisasettelun vaikutusten (rikollisuus, huumeet, totalisoivat yhteiskunnalliset liikkeet oikealla ja vasemmalla) tunnistaja ja nuorten elämäntapojen rauhoittaja sekä vaihtoehtoisten elämänmerkitysten legitimoija. Vai, onko niin, ettei yksikään taho miellä kulutuselämäntavan kriittistä arviointia ja ”kehitys-Suomea” kovin tulokselliseksi toiminta-alueiksi? Katolisissa maissa materialismi ja kaupunkeihin keskittyvä ekspansioajatus ovat vakavan nuorisopoliittisen, ekologisen ja eksistentiaalis-uskonnollisen huolen aiheena (esim. Itävallan ja Saksan nuorisokasvatusohjelmat, Jugendringit, partioliikkeet ja sosiaalidemokraatit; ks. Paakkunainen 1998b). Ehkä Suomi todellakin on vasta nyt kaupungistumassa ja siirtymässä kulkutuskulttuuriin, joita ei enää tarvitse kulttuurisesti hävetä. Metsäläisyyden aika on ohi.

IV.5. Pedagogisen huolen aiheita: tutkimus ja kansainvälisyys ”tuottamisena”

Erityisen huolellisesti ja huolestuneena on luettava myös nuorisotutkimusta ja siihen liittyvää alan kehittämistyötä (taulukko 14). Ensiksikin, nuorisotutkimus on luettu osaksi ”tuottajuuden” teemaa, ikään kuin se olisi vain väline, jolla tuotetaan nuoriso- ja kansalaistoiminnan ilmiöt ja ongelmat. Tämän jälkeen nuorisotutkimus määritteli tuotteen, jolla näitä ilmiöitä ja ongelmia käsitellään ja ratkaistaan. Luultavasti kyse on myös Humakin toimijoiden itseymmärryksestä, toimijan ja instituution itsereflektiosta. Opiskelijatkin vaistoavat herkästi käytännön tutkijan pedagogisen voiman: *”Hyvin kehittyneitä teemoja ovat syrjäytymisen suuntautumisoopinnot, (paljon alansa tuntevia huippuasiantuntijoita) syrjäytymisen riskit, osalli-*



suusteemat ja muut teemat, joiden kehittämiseen on pystytty satsaamaan tutkimusresursseja tai joiden vastaavat opettajat ovat itse tutkineet opettamansa alaa tai muuten olleet kehittämässä opettamaansa teemaa” (N28–35,5). Kuitenkin tutkimus on käytännössä Humakin toimijoiden arjen osa: sen seuraaminen ja lukutaito ratkaisevat paljon. Haastavinta Humakissa voisikin olla oman tutkimuspanoksen lisäksi juuri tämän kriittisen lukutaidon kehittäminen. Haasteellista olisi myöskin tuottaa sellaisia opintovälineitä, resursseja ja tekstejä, jotka intensiivisellä ja tehokkaalla tavalla palvelisivat käytännön ja tutkimuksen välittävää tasoa, interaktiivista pedagogiaa. Tässä opetuksen perustavoitteessa ei tarvita vain konstruktivistista asennetta vaan myös akateemisten perusopintojen itsekuria: on opittava nimeämään muuttuja, lukemaan perusjakaumia, ristiintaulukointeja ja jopa semioottisia luokitteluja. Tässä humanistisen alan ammattikorkeakouluilla on pitkä matka kuljettavanaan: ristiintaulukointeja ei opeteta lukemaan – saati sitten kritisoidaan.

Nuorisokulttuurit ja kansalaisyhteiskunta eivät avaudu akateemisessakaan keskustelussa yksikäsitteisin tavoin. Monitieteinen nuorisotutkimus on jättänyt nuorisokulttuurien ja kansalaisyhteiskunnan muodostaman kentän avoimeksi ja monitulkintaiseksi. Sen suoraviivainen seuraaminen ei ole opetusinstituutioille mahdollista, sillä kyse on tällä kentällä tuotetun tiedon tulkinnasta, filttereroinnista ja ”pedagogisoinnista”. Silti tavanomainen nuorisotutkimus on sitoutunut sosiologisiin tai humanistis-feministisiin lähtökohtiin. Siten kansalaistoiminnan ja nuorisotyön refleктоiminen vaativat myös poliittista, sosiaalipoliittista, pedagogista ja kriittis-filosofista koettelua: käsitteet eivät voi löytää yhtä objektiivista määrittystä. Kuitenkin perustavista käsitteistä ja niiden ristiriitaisista näkökulmista opettavien ilmiöiden ja menetelmien maailmaan olisi sovittava tavalla tai toisella. Tieteellisesti refleктоiva pedagoginen aines voisi tulevaisuudessa antaa mahdollisuuden – ainakin kriittisesti ja käsitteellisesti orientoituneille opiskelijoille – myös kansalaistoiminnan ja nuorisotyön pedagogian rajojen oivaltamiseen. Tällaiseen refleктоivaan pedagogiseen ainekseen kuuluisivat sivilisaatiokritiikki, jälkimoderni valituksen ja pedagogian kritiikki, erilaiset alakulttuuriteoriat sekä itsehallinnolliset tai kriittiset näkemykset radikaalista kansainvälisestä

kansalaisyhteiskunnasta ja sitä syövästä taloudellis-hallinnollisesta systeemistä. Humakin perusongelmana kuitenkin on edelleen se, ettei ole selvää, kummasta suunnasta humanistinen perustoimiala oikeastaan halutaan löytää: yhteiskuntatieteen vai pedagogian suunnasta?

Myöskään kansainvälisen toiminnan tematiikat eivät inspiroi kovinkaan monia toimijoita. Tämä alue vaatiikin erittäin paljon tietotaitoa. Toisaalta suomalaisen nuorisotyön perinne on varsin nationalistinen, onhan nuorisotyö osa kansakunnan ja valtion mobilisaatiota. Myös OPSissa perinteiset ja hyvin toimivat perusnuorisotyö ja -pedagogiikka perustuvat edelleen liikuntaan ja järjestötoimintaan (ks. taulukko 14). Globaalin ulottuvuuden mieltäminen näyttää Suomen ammattikorkeakouluille hankalalta. Tällä ongelmalla on yhteytensä aktiivisiin mutta käytännöiltään kirjaviin kansainvälisiin vaihtokokeuksiin. Samalla OPSin rakennetta voi lukea myös kansallista hallintoa ja valtiollis-kunnallista nuorisotyön perinnettä vasten: kulttuurin ja nuorisotutkijoiden keskuudessa on muodissa nuorisokulttuurien ja identiteettien ”glokaali” ja uus-regionaalinen jäsentäminen.¹⁹ Nämä tendenssit yhdistävät kaksi samaan aikaan tapahtuvaa kehityssuuntaa, paikallisen ja kansainvälistymisen: ”Toimi paikallisesti, ajattele kansainvälisesti!” Kansallinen jääkin usein näiden väliin.

Sen sijaan maahanmuuttaja- ja monikulttuurinen työ osoittaa pirstumisen merkkejä. Maahanmuuttaja-kysymykset ovat myös oiva kenttä oppia ja reflektoida relatiivisia eli suhteellisia kulttuurisia ja globaalisia asenteita ja valistusajatuksia. OPSia laadittaessa ei tule nähdä vain avointa ja epävarmaa maailmaa vaan myös sen ambivalenssit. Kulttuurisotien maailmassa globaalilla politiikalla ei ole mitään varmaa tai totuudellista perustaa, kulttuuriset arvot ja sopimukset ovat retorisia liikkeitä poliittisessa keskustelussa (Côté 2002). Myös kansalaistyössä mukana oleva ammattilainen joutuu itse ottamaan eettis-poliittisia kantoja kulttuurien sekoittumisessa, epäpuhtaissa ”hybridien” identiteettien kehityksessä ja kohtaamistilanteissa. Kyse ei siis voi olla vain ”kansainvälisten tapahtumien” järjestämistaidoista,

19. Lokaali ynnä globaali on yhtä kuin glogaali.



vaan avoimuudesta maailmalle ja sen relativismille, jota ei voi ennakkaan diplomaattisesti sopia tai organisoida.

Kansainvälinen vaihto ja sen tehtävät asettuvat opiskeluympäristönä hyvin kriittiseen valoon. Vain verkko-oppiminen ja projektit jäävät opiskelutapojen ”ranking-listassa” sen taakse (ks. edellä taulukkoa 12). Opiskelijat ja opettajat eivät näytä hyväksyvän väitettä, että *”kansainväliset tuulet, opiskelija- ja opettajavaihto ovat rikastaneet ja jäntevöittäneet alan pedagogiaa ja menetelmiä, emme ole ongelmiamme kanssa yksin”* (-12). Lisäksi puolet heistä esittää kriittisesti, että *”kansainvälinen vaihto tökkii käytännössä, reaaliset harjoittelu- ja opiskelutapa- ja menetelmät jäävät niukoiksi ja vieraksi käytännöiksi – ne kasvattavat kansainvälistä skeptistä ja ristiriitaisen positiivista asennetta”*. Samaan aikaan puolet Humakin toimijoista tilittää universaalien tiede- ja pedagogisen avaruuden ja yleisön puutetta ammatillisuuden kehittämisessä, ja he uskovat, että *”OPSin sisältö ja kirjat muodostuvat suomenkielisistä resursseista kun muita kieliä ei osata ja kansainvälisiä vaihtoehtoja ei tunneta”*. OPSin (OPS 2002–2003, 14 ja 32–33) listat kansainvälisistä institutionaalisisista kontakteista, sen kuva harjoitteluvaihdosta ja opetusministeriön tulosvastuun mukaiset tilastotiedot vaihto-opintoviikoista (<http://www.csc.fi/amkota/taulukot/v2001x/35.html>) eivät vakuuta kansainvälistä asennetta etsivää kriittistä lukijaa. Myös muualla humanistisissa ammattikorkeakouluyksiköissä *”kansainvälinen matkaaja (...) ei saa sitä mitä etsii!”* Kansainvälisen vaihdon relevanssi ja dialoginen oppi ovatkin *”(...) ankanan refleksiivisen sovittelun takana ja vain niiden kautta voi kansainvälinen kriittinen arviointikyky ja realismi kasvaa. Alan EU-ohjelmat, yhteistyölistat ja tilastot onkin pengottava perin juurin”*.

V. OPSIN JAKSOT LUENNASSA: TOIMINNAN TEORIA, TOINEN ASiantuntijuus ja OPINNÄYTE

V.1. Ammatilliset suuntautumisopinnot: perusosaamisen, toiminnan ohjaamisen ja johtamisen kautta voittoon?

Ammatillisten suuntautumisopintojen arviointi ja kriittinen ”pisteytys” ovat opetuskirjon huomioon ottaen edellistäkin jaksoa hankalampia tehtäviä (taulukko 15). Suuntautumisopetus koettelee opettajaresursseja. Jopa syrjäytymisen ehkäisyssä inspiraatio tuntuu jotenkin kuihtuvan, opettajanvaihdokset, opiskelijakohtaiset opetusympäristövalinnat ja paikkakunta-kohtaiset resurssit vaihtelevat suuresti. Toisaalta vuoden 2002–2003 OPS jakaa suuntautumisopintojen alateemojen toteutusvastuun systemaattisesti yksiköille. Yksinkertaisen tehokkaana työnjakona ja verkostosynergiana hanke saattaisi toimia, mikäli opiskelijat saisivat entistä enemmän resursseja verkosto-opiskeluun, uusia motivaatiotäkyjä ja apua paikkakunnan vaihtoon opintovalinnoissaan. Näiden toimien päässä odottaisivat synergian voitot, mutta ne olisivat työn, hien ja kyyneleiden takana: *”Koulutusyksiköt eivät ole todellisesti profiloituneet, jatkuva opettajien vaihtuminen. Teemojen sisälle sopii paljon päällekkäisistä, joka ei näy otsikossa”* (N56–,5). Työnjako ja muuttaminen *”(...) rassaavat monien perheitä (...) ja kukkaroita!”* Kaikkia alateemoja ei ole tarkoituskään toteuttaa tänä lukuvuotena.

**Taulukko 15.** Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön ammatilliset suuntautumisopinnot (valittava 20 ov).**Kansalais- ja järjestötoiminnan suuntautumisopinnot (20 ov)**

| | |
|------------------------------------------------------------------|-------------|
| (-) Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön muutosprosessit | 50. 11. 38. |
| () Kansalaistoiminnan kehittäminen ja mallittaminen, voimavarat | 57. 11. 31. |
| (+) Järjestöjohtaminen ja järjestötoiminnan kehittäminen | 69. 7. 23. |
| () Viestintä ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen | 61. 12. 27. |
| (+) Projekti | 70. 12. 17. |

Nuorisotyön ja kansalaistoiminnan tuottajan suuntautumisopinnot (20 ov)

| | |
|-------------------------------------------------------|-------------|
| () Asiakaspalvelu ja markkinointi | 61. 11. 28. |
| (-) Talous johtamisen välineenä | 54. 11. 35. |
| () Johtajuus ja esimiestaidot | 61. 8. 30. |
| (-) Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön muutosprosessit | 52. 12. 35. |
| (+) Projektien johtaminen | 66. 12. 21. |
| () Hankkeet ja tuotantoprosessit | 62. 12. 26. |
| () Palvelujen tuottamisen prosessi | 62. 9. 28. |

Liikuntapalveluiden vaihtoehto (20 ov)

| | |
|--------------------------------------------------|-------------|
| (-) Liikuntakulttuuri ja resurssit | 45. 13. 41. |
| () Aikuisten ja erityisryhmien liikuntapalvelut | 55. 9. 35. |
| () Terveys ja virkistysliikunta työyhteisössä | 63. 12. 24. |
| (+) Projekti | 64. 13. 22. |

Syrjäytymisen ehkäisyn suuntautumisopinnot (20 ov)

| | |
|----------------------------------------------------------|-------------|
| (+) Mielenterveys ja syrjäytyminen | 79. 9. 12. |
| () Seikkailukasvatus ja syrjäytymisen ehkäisy | 62. 12. 27. |
| (+) Erityisryhmät ja vammaistyö | 71. 11. 19. |
| () Työpajaohjaaja ja työpajapedagogiikka | 62. 13. 26. |
| () Moniammatillinen nuorten parissa tehtävä työ | 66. 11. 23. |
| (+) Ehkäisevä päihdetyö | 74. 13. 13. |
| () Nuorisohuolto ja korjaava nuorisotyö | 62. 14. 24. |
| () Koulu ja syrjäytymisen ehkäisy | 69. 12. 20. |
| (-) Kolmas sektori kansalaistoiminnassa ja nuorisotyössä | 57. 15. 27. |
| (-) Elämänhallinta ja kolmas sektori | 51. 12. 37. |
| () Projekti | 61. 17. 22. |

Taide ja kulttuuri nuorisokasvatuksessa -suuntautumisopinnot (20 ov)

| | |
|----------------------------------------------------------------|-------------|
| (-) Taide ja kulttuuri yksilöllisenä ja yhteisöllisenä ilmiönä | 45. 13. 41. |
| (-) Oma kulttuuriosaaminen osana yhteisöä | 38. 13. 48. |

- (+) Kulttuuri kasvatuksen välineenä 63. 13. 23.
 () Taide ja kulttuuri nuorisokasvatuksessa -teeman projekti 59. 14. 26.

Seikkailukasvatuksen suuntautumisopinnot (20 ov)

- () Seikkailukasvatuksen teoreettinen tausta 66. 12. 21.
 () Seikkailun toiminnalliset työtavat, ohjaus ja prosessointi 59. 13. 27.
 () Elämyspedagogisen prosessin suunnittelu ja toteutus 57. 14. 28.

Kansainvälisten suhteiden suuntautumisopinnot (20 ov)

- () Kansainväliset vaihto-ohjelmat ja niiden mahdollisuudet 62. 15. 22.
 (+) Kansainvälisten tapahtumien järjestäminen 66. 13. 20.
 () Projekti 57. 16. 26.
 () Kansalaistoiminnan kansainvälinen ympäristö 51. 16. 31.
 (-) Kansainvälisen kansalaistoiminnan sisällöt ja toimintatavat 48. 15. 36.
 (-) Kansainvälinen vaikuttaminen 44. 15. 40.

Kun toimijoilta tivattiin mielipidettä kysymykseen ”täydentävätkö yksiköiden sisällöt tarkasti, uskottavasti ja helposti seurattavalla tavalla valtakunnallista OPSia”, yli puolet vastaajista jäi epäroimään, kolmannes vastasi yksikköjen refleksiivistä ja rätätälöityä opetuskompetenssia koskevaan kysymykseen selvän kriittisesti ja vain joka kymmenes piti yksikköjen OPSin työnjakoa käypänä. Verkostoamattikorkeakoulu etsii siis vielä kuumeisesti itseään.

Kansalais- ja järjestötoiminta rekrytoi ja innostaa mukaansa käytännöllisiä toimijoita. Projektien tuottaminen, järjestöjohtaminen ja toiminnan kehittäminen motivoivat Humakissa. Ohjaustaitojen käytännöt eivät paljon perusteluita kaipaa: ”ohjauksen- ja toiminnanohjauksen opinnot vaikuttavat hyvätasoisilta” (M36–45,5). ”Perusohjaamisen ja kouluttamisen teemat ovat saaneet myös uutta kaikupohjaa: Olen positiivisesti yllättynyt koulu–nuorisotyö-linkityksen kehittymisestä; hyvä haaste työelämään!” (N24–27,6) Perustaitojen arvostaminen peittää näkyvistä järjestötoimintaa nykyään saattelevaa mediatyötä ja sen moderneja avainmerkityksiä.²⁰ Järjestörekrytointi, imagon luonti ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus ovat nykyisin riippuvaisia toiminnan dramatisoinnista, mediahehkusta. Järjestöjen perustavat yhteiskunnalliset funktiot moderneissa ja myöhäismoderneissa yhteiskunnissa kuuluvat etujen ja

20. Jostakin syystä termiksi on tässä valittu neutraali ”viestintä”. Tämän termin tausta lienee armeijassa, puhelinlaitoksen teknisessä palvelussa tai partiassa.



kulttuuristen merkitysten artikulaatioon, kommunikaatioon ja sosiaalisuuteen – ja kaikki nämä vaativat perustavaa järjestöpoliittista kykyä kamppailla mediahuomiosta. Silti ”viestintä” ja sen rinnalla alan uutuuksia kartoittava, median uutis- ja shokkiefekteillä pelaava riskipitoinen uudistuminen (”kansalais- ja nuorisotoiminnan uudistuminen”, ks. taulukko 15) eivät saa inspiraatiolähteinä korkeita pisteitä. Miksi?

Kyse lienee edelleen asenteesta kansalaistoimintaan ja sen suhteesta hyvinvointivaltioon ja sen pedagogiaan. Kansalaistoiminnan odotuksia käsitellään OPSissa kriittisesti (OPS 2002–2003, 74–75), vaikka toisaalta refleksiivisen sosiaalivaltion ja sen ammattitaitojen kyvyt ja toiminnan rajat jäävät piirtämättä. Kansalaistoiminnan määrittely vähättelee ihmisten toiminnan merkityksellistävästä ulottuvuudesta. Samalla kansalaistoiminta rationaaliseesti mallinnetaan, tuotteistetaan ja määritellään jonkinlaiseksi yleiseksi ja hyvinvointipoliittiseksi kehitystehtäväksi, osaksi yhteiskunnallisen hyvän tuottamisen työn- ja tehtäväjakoja. Tämä tapa palautunee julkisen vallan ammatteihin ja markkinaperusteisiin tuotearvoihin. Työnjaon, tehtävävelvollisuuksien ja kutsumusten moraalikoodit ovat kuitenkin refleksiiviselle maailmalle vieraita. Ne ovat kohtalokkaita riskiyhteiskunnan oppimisprosesseille, paluuta menneeseen.

Tälle tavalle täysin päinvastaisesti tulisi irrottautua hallinnon rationaalisuudesta ja tavoitella omaa autonomista asioiden kohtaamisen tapaa. Joidenkin vastaajien mielestä tämä on perustieteellistä ajattelua: ”OPSista (...) puuttuu sisällöllinen tiedeperusta” (N46–55, 12). ”OPS on (...) tehty opetusministeriötä varten – ei opetettavaksi tai opiskeltavaksi” (M28–35,5). Jotkut vastaajat haluaisivat sitoa OPSin tiukastikin kunta- tai valtionhallintoon tai ainakin näiden perustietoja penätään: ”Koska julkinen sektori on myös tulevaisuudessa keskeinen, niin miksi esim. kunnallishallintoa yms. ei opeteta?” (M36–45,9) Kaikki eivät hyväksykään näkemystä, jossa kansalaisaktiivisuus ja tuottajuus elävät rinnan: ”Yrittäjyyttä, tuottajuutta ja kansalaistoimintateemojen koulutusta on kehitetty ponnekaasti” (N28–35,10). Kyse on kansalaisuuden itsenäisen toimintatilan hukkaamisesta, julkisen ja markkinape-

rustaisen kulttuurin mukaisen asioiden hallinnan mission pahanlaa-
tuisesta väärinkäsityksestä – ainakin jos kontekstualisoimme näke-
myksemme aikakautemme sosiaalipolitiikan karkikaartin realismiin.
Tässä toiminta tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti, paljon nuorisotoiminta-
ja järjestöjen valtionapulakeja sosiologisemmin.

On ehkä epärealistista ajatella, että Humak olisi jonkinlainen
”kansalaistoiminnan vaihtoehtoinen yliopisto”, mutta vähintäänkin
Humak tarvitsisi julkisen hallinnon ja markkinanäkökulman rinnalle
tiukasti kansalaisaktiivisuuden puolesta asioita tematisoivan näkö-
kulman. ”Julkiseen”, ”kollektiiviseen” ja ”markkinaperustaiseen”
näkökulmaan liittyvien sosiaalisten ja kulttuuristen ongelmien tema-
tisointitavat ovat aiemminkin osoittautuneet hedelmällisiksi (Heis-
kanen 1997). Eräät vastaukset näihin hieman konstikkaisiin ja val-
tio-opilliseen tyyliin muotoiltuihin kysymyksiin viittaisivat siihen, että
Humakin toimijat ovat ainakin kahta mieltä opetusverkkonsa julki-
sen (sektorin) pedagogian ”tosikkomaisen vartijan” roolista, sen ”si-
vistämällä hyvinvointiin” -ajatuksesta (taulukko 16). Toisaalta löy-
tyy ryhmä, joka on tyytyväinen Humakin julkiseen pedagogiaan ja
sen tuotteistamiskulttuureihin, ja toisaalta esiin piirtyy liberaalin, in-
dividualistisen tai punavihreän radikalismiin sävyttämä ryhmä, joka

Taulukko 16. Humakin pedagogia – ”läpipedagogisoituminen” ja elämismaailma.

| Hyväksytkö seuraavat väittämät (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin): | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|----|----|----|
| 1. Ei ole huomioitu ”läpipedagogisoitumisen” vaaraa: kansalaistoiminnan ja nuorison elämän itsenäisyyttä ei kunnioiteta vaan kasvatusta kasvatetaan entistä hienovaraisemmin kaikkialle, ”opettaa järjestystä”. (-2) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 6 | 28 | 39 | 18 | 10 |
| 2. Pedagogian laajentamisen ajatukseen liittyy naiivi ajatus ammattilaisista, jotka omilla kompetensseillaan voivat tuottaa tietoa, ratkoa nuorten ja kansalaisten eettisiä ja poliittisiä ongelmia - ja näin kansalaisten osallistujaroolit rapautuvat edelleen. (+0) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 7 | 32 | 30 | 14 | 17 |
| Väitteen jälkeen sulussa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |



pelkää ”kilpailuvaltion” massiivista, normalisoivaa ja ammatillisesti ylivoimaista pedagogista voimaa.²¹

V.2. Kansalaistoiminnan kadonnut maailma ja merkitykset

Erik Allardt on jopa pitänyt toimintaa ihmisten perustarpeena. Tällä sosiaaliliberaalilla näkemyksellään hän kritisoi ruotsalaista sosiaalivaltion puolustelua jo 1970-luvulla. Sosiaalidemokraattisessa hyvinvoinnissa ei siis ole kyse vain bruttokansantuotearvoista tai sosiaalisista ja yhteisöllisistä tarpeista. On puhuttava yksilön olemisen tavasta ja merkityksellisyyden kokemuksista, jotka nousevat vain omasta itsearvoisesta tekemisestä, toiminnasta. Allardtin mukaan ihmisten oma subjektiivisuus ja elämänpoliittinen toiminta-asetus ovat merkityksellisen elämän ehto. Vasta ne tekevät elämästä elämisen arvoisen. Perustarpeet (”living, loving and being”) tarvitsevatkin lisäksi termin ”action”. Moni sosiaalipolitiikan tutkija esittääkin, että julkisen hyvinvoinnin ja julkisten sosiaali- ja kulttuuriammattien nimet ja retoriikat lupaavat liikojaa alustaan siten pettymyksiä hyvinvointikokemuksissa.

Koko sosiaalis-kulttuurinen julkinen politiikka voidaankin nähdä ”rajallisen järjestelmän” ja ”rajattomien vaatimusten” kohtaamisena. Risto Eräsaaren mukaan sosiaalityö painii saman ongelman kanssa ja välttää vastuuta metodisoimalla ja tieteellistämällä vastauksen. Kansalaiset ovat ottaneet liian tosissaan ja kirjaimellisesti hyvinvoinnin ammattilaisten ja sen resurssien vastuun elämisen ehtoista ja merkityksistä. J. P. Roos puolestaan kiteyttää, ”(...) ettei hyvinvointi ole koskaan ollut sosiaalipolitiikalle sovelias tavoite”. Missioksi pitäisikin soveltua pikemminkin huonojen olosuhteiden, puutteen ja kurjuuden mahdollisimman laaja minimointi. Toisaalta, vaikka onnea ja autuutta ei olekaan odotettavissa, jotkut tutkijat näkevät hyvinvointivaltion ajatuksessa utooppista energiaa.

21. Tätä näkemystä kuvaa Nicolas Rosen muotoilema iskulause ”Tiedä ja treena paikkasi, tehokas nuori!” (Rose 1996).

Kansalaistoiminnan ja nuorisokulttuurien elämän suojelun ja monimuotoisuuden lähtökohta voisikin olla vallan muualla. Humanistinen ammattikorkeakoulukin voisi olla välittämässä kansalaisten ja nuorten toimintakulttuureja ja julkista hyvinvointivaltiota ja sen järjestyksiä. Humak voisi antaa tilaa kansalaisten merkitykselliselle toiminnalle, jopa sosiaalipolitiikan kulttuuriselle arvottamiselle. Paljon parjattu yleinen hyvinvointimaterialismi, peruskouluajattelu ja sosiaaliluukkujen tasapäästäminen näyttäytyisivät tällöin vallan toisesta suunnasta. Asiaa kannattaa havainnollistaa laajalla lainauksella Juha Virkin artikkelista ”Mitä annettavaa kulttuurintutkimuksella olisi sosiaalipolitiikalle”:

”Metatasolla voimme ymmärtää hyvinvointivaltion sosiaalipolitiikkoineen siis rakenteeksi, jonka pitäisi pystyä tavoittamaan kontingentin ja ambivalentin sosiaalisen todellisuuden haasteet ja viime kädessä turvaamaan ihmiset sen riskeiltä ja tarjoamaan mahdollisuuksia. Post- ja myöhäismodernissa kulttuurisessa tilanteessa hyvinvointivaltion saaman haasteen voi hahmottaa modernisaatioon liittyväksi eriaikaisuudeksi: hyvinvointivaltiota voisi kutsua moderniksi rakenteeksi, joka pyrkii vastaamaan postmodernissa sosiaalisessa ja kulttuurisessa tilanteessa muodostuviin toiminnan ja toimijuuden ongelmiin. Tämän se tekee oman toiminnallisen logiikkansa perustalta, jonka voi väittää perustuvan hyvin toisenlaiseen (modernistisen universalistiseen ja rationaaliseen ja siten pakostakin suunnitellullis-hallinnolliseen) tulkintaan ympäröivästä todellisuudesta kuin mitä on tuotu esiin viime aikaisissa postmoderniteettiin liittyvissä keskusteluissa. (...) Kriittisiksi pisteiksi itse ymmärrän ’hyvinvointivaltiollisen sosiaalisen’ ja kulttuurisen kohtaamisen pisteet tai törmäyskohdat, joille rinnakaistapauksena voisi pitää turkulaisten kunnallispolitiikkojen taannoisia yrityksiä siivota humalaiset teinit katukuvasta ulkonaliikkumiskielolla. Nuorten alkoholinkäyttötavat ovat ilmiönä kulttuurisia (tai ainakin niiden ymmärtäminen on mahdollista kulttuurinäkökulman kautta), hyvinvointivaltiollisesta näkökulmasta ne kääntyvät sosiaaliseksi ongelmaksi, joka poistetaan valtiollisin toimenpitein ja panemalla poliisi asialle. Vaikka esimerkki ei suoraan edustakaan sosiaalipolitiikkaa, se kertoo tavan, jolla järjestelmä voi tehdä kulttuurisia ilmiöitä käsiteltäväksi kääntämällä ne ’omalle kielelleen’. (...) Kyse on myös ongelmien määrittelystä. Jos ongelmien ja riskien ajattelee olevan kansalaisten ja valtion välissä ja toimivan näin eräänlaisena kohtauspaikkana, moderni ja rakenneperustai-



nen tapa on määritellä ongelmat tähyttämällä ylhäältä käsin niin sanottuun todellisuuteen, standardisoida ne ja tarttua sitten niihin yleisin ja byrokrattisesti instrumentalisoiduin toimenpitein. Mutta mikäli miellämme ongelmat postmodernin tilanteen logiikan mukaisiksi ja siten luonteeltaan monimuotoisemmiksi ja kontekstuaalisemmiksi, kuvio asettuu toisin. Siinä ongelmat muotoutuvat, jäsenyivät ja rakentuvat jatkuvasti uudelleen sosiaalipolitiikan ja kansalaisten välisissä vaihtelevissa suhteissa. (...) Kyse on monimutkaisesta sosiaalisen maailman ja sitä järjestävän, tulkitsevan ja legitimoivan (sosiaalipoliittisen) systeemin ajattelun keskinäisestä vuorovaikutuksesta, jossa tulkittavan objektin ja tulkitsevan subjektin raja on aina neuvoteltava uudelleen.” (Virkki 1997, 137–38.)

Haastavimmillaan itserefleksiivinen Humakin toimija asettaa jatkuvasti uudelleen kysymyksen sosiaali- ja kulttuuripolitiikasta. Sen tulee myötäelää ja sekaantua nuorisokulttuurien jäsenaktiivien ja kansalaistoimijoiden maailmaa merkityksellistävään toimintaan ja niiden keskinäissuhteita ja yhteiskunnallista järjestystä koskevaan keskusteluun.

”Samassa teemassa on ammatillista osaamista sekä käytännöstä että teoriasta, jolloin syntyy hyvä kombinaatio. Vastaavan opettajan tehtävänä on reflektoida käytäntöä ja teoriaa opiskelijoiden kanssa” (N36–45,5).

Thompson ja Hoggett (1996) ovatkin mieltäneet yleisen kulttuuri- ja sosiaalipolitiikan tukijaloiksi ”partikularismin tuomisen universalismiin, monimuotoisuuden nostamisen tasa-arvon ja ryhmien valtaistamisen (group empowerment) kohottamisen kohtelun yhdenmukaisuuden rinnalle” (Virkki 1997, 138). Useimpia nuorten ja kansalaisten sosiaalipoliittisia ja elinolojen yksilöllisiä seikkoja voidaan pitää kulttuuristumisen kohteena, mikä merkitsee niiden näkemistä kansalais-toiminnallisesti virittyneen pedagogian haasteena. Tähän liittyykin tiiviisti ajatus itserefleksiivisen ammattilaisuuden suorituskykyisyydestä eli performatiivisuudesta ja ”toisesta asiantuntijuudesta”.

Toisinaan vastaavaan refleksiiviseen, osallistuvaan asiantuntijuuteen viitataan myös ”jaetun asiantuntijuuden” käsitteellä. Tällöin puhutaan toimijuudesta ja roolista, joka poistaa kansalaisuuden ja

nuorisotyön kenttien pidäkkeitä ja avaa niille mahdollisuuksia. Puuttelevana esimerkkinä tällaisesta asiantuntijuudesta voisi pitää yökahvila Walkersin mobilisoimaa Non Violence Teamia, joka koostuu viiden eri kansallisuuden nuoria ja toimii katuväkivaltaa vastaan. Tiimin jäsenen Mehdin mukaan ryhmä toimii ”kommunikatiolinjana jengiläisten ja Walkersin työntekijöiden välillä” (HS 16.11.1996, ks. Virkki 1997, 145–46). Post- ja myöhäismoderni konstruktivismi voidaan siis mieltää myös pedagogisena asenteena. Sen ei tarvitse merkitä anarkistista tai pedagogiaa riisuvaa leikillistä otetta saati sitten antautumista työelämäkäytännöille, vaikka postmodernin pohdinta aineistossa usein siihen vihjaakin:

”Tietty jälkimoderni jälki on OPSissa, mutta kykenevätkö nuoret ja vanhanaikaiset opettajat simuloimaan ja irtonaisesti steppailemaan siinä? En usko! Maailmankuvan pitäisi muutoinkin sitten olla sellainen että luotetaan irtonaisiin ja suvereneihin yksilöihin ja näiden valintoihin. Joskus kuulin postmodernin ja elävän OPSin käsitteen, erään yksikön käytävällä” (M46–55,6).

Konstruktivismi ei ole helppohintainen tai laiska asenne. Se vaatii ankaraa pedagogista ja kontekstualisoivaa toista asiantuntijuutta. Tämä puolestaan vaatii toimialajohdolta vastuuta ja kommunikatiivista mielikuvitusta, käsitteellistä refleksiivistä työtä ja toiminnan rationaalisuuden luonnetta koskevaa pohdintaa.

”Sukupuolikeskustelu, kisällioppiminen omissa oppimiskuvioissa puuttuvat. Samoin on käynyt yhteiskuntateorioille – enkä ole nähnyt selviä vaihtoehtoja pedagogiankaan puolella (...) jonkinlainen didaktinen hienostelu vallitsee” (N28–35,6).

Usein refleksiivisyys, toimintatilanteiden mielikuvituksellinen viritäminen ja mahdollisuuksien avaaminen saa vastaansa jonkinlaisen ammatillisen perusargumentin, joustamattoman ammatillisuuden vakion. Kyse lienee turvakilvestä kaiken kilpailuttamisen ja epävarmuuden keskellä (ks. Mahis-hankkeen kokemuksista Paakkunainen 1999b).



Eräs vastaaja haluaa ajatuksellisesti seikkailla ja etsiä ”toista asiantuntijuutta”:

”Minua jäi vaivaamaan se, että ärsyttävät ja huikeat opettajat (yhteensä kaksi) jäivät yksikköön. Kaipaan heitä! He olivat yksinäisiä valoja Humakissa ja suomalaisessa nuorisokasvatuksessa. Äly, sydän ja pelkäämättömän puuttuminen asioihin voivat asua samassa ihmisessä (...) uskokaa tai älkää. (...) Viime kuukausina olen lukenut esimerkiksi Beckiä ja suomalaista urheilusosiologiaa. Siellä on vähän samanlaista henkeä, ne elähdyttävät minua. Elämä on myös seikkailu, joka voidaan kohdata arvokaiden sivistysperinteiden kanssa” (M-24,3).

Toisissa asuu varovaisuus ja perusammattilaisuuden vartiointi:

”Jos opettavan teeman opettajat toimivat ja opettavat oman henkilökohtaisen ”harrastuskärpäsen puremana” on hyvin suuri vaara että ko. teema epäonnistuu. Ammattikorkeakoulutasoinen opetus pitää perustaa ammatilliselle osaamiselle – ei harrastuspohjaiselle osaamiselle tai pareminkin spontaanille puuhastelulle” (N36–45,5).

Taulukko 17 kielii myös siitä, että oppimismahdollisuus kansalaisyhteiskunnan suunnassa on olemassa. Se elää jo ja tarjoaa huomattavan mahdollisuuden Humakin opetukselle. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan ole sitä mieltä, että Humakin opetuksessa huomioitaisiin kirkas ja kriittinen näkemys kansalaisyhteiskunnasta ja kansalaisyhteiskunnan autonomiasta. Vastauksissa on kirjoa aina markkinaperustaisesta ja julkisen laitosprofession suunnasta kansalaisaktiivisuuden ymmärtäjän rooleihin. Väite, jonka mukaan Humakilta puuttuu oma kansalais- ja nuorisokulttuurispesifi pedagoginen arsenaali, ei saa suurta kannatusta. Myöskään avoimuus elämismaailman monimuotoisuudelle ja postmodernille liikunnalle ei merkitse käsitteellistä avoimuutta – päinvastoin, analysoitu pedagoginen toinen asiantuntijuus on paitsi tarpeellinen myös mahdollinen. Parhaimmillaan Humakissakin ylletään sen vaatimusten tasolle. Taulukko 17 lupaa paljon, tulevaisuudessa voi olla Humakin mentävä aukko, toinen asiantuntijuus on jo ovelta.

Taulukko 17. Kansalaistoiminta ja Humak.

| Hyväksytyt seuraavat väittämät (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin): | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|
| 1. Nuoriso- ja kansalaistoiminnan erilaiset epäviralliset tehtävät nuoriso- ja kansalaistoiminnassa ovat dynaaminen ja vuorovaikutteinen oppimismahdollisuus. (+38) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 10 | 10 | 28 | 38 | 15 |
| 2. HUMAK ei luo itsenäistä osaamista, koska sillä ei ole omaa nuoriso- ja kansalaiskasvatusajatusta ja pedagogiaa. (-13) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 14 | 30 | 24 | 19 | 13 |
| 3. HUMAK ei luo itsenäistä osaamista, koska sillä ei ole omaa nuoriso- ja yhteiskuntatutkimuksen tuottamaa näkemystä kansalaisyhteiskunnan ja nuorisokulttuurien kehityksestä ja tulevaisuudesta. (-9) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 10 | 30 | 30 | 21 | 10 |
| 4. HUMAK ei luo itsenäistä osaamista, koska sillä ei ole yhteisiä ajatuksia ja käsitteitä dynaamisesti muuttuvalta opetusalueeltaan. (+12) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 11 | 27 | 18 | 27 | 17 |
| 5. HUMAK ei luo itsenäistä osaamista, koska siltä puuttuvat ideat nuoriso- ja kansalaistoiminnan perustasta, kansalaisoikeuksista, -tottelemattomuudesta ja aktiivisesta demokratiasta. (-24) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 15 | 35 | 22 | 15 | 13 |
| Väitteen jälkeen suluisa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |

V.3. Kuinka toinen asiantuntijuus toteutuu: riittääkö mielikuvitus, aika ja yhteinen järki?

Syrjäytymisen ehkäisyn suuntautumisopinnot ovat parhaimmillaan juuri tällaisia sosiaalisen uudelleenmäärittelyn ja toisen asiantuntijuuden kokeilun paikkoja. Pedagogian avaamissa työpajoissa, päihdetyön erilaisissa konteksteissa ja yhteisökasvatuksen omissa järjestyksissä nuorten elämät ja selviytymistarinat saattavat määrittäytyä yhteiskunnan standardeista poikkeavilla tavoilla. Kyse on kuitenkin



uudesta ja uudistetusta horisontista, joka on Humakin opetuksen, OPS-ideaalin ja OPSin rakentamisen ehto. Kriittiset, tarkkaan Humakia arvioineet äänet puhuvat:

”Syrjäytymisen ehkäisy ja erityisnuorisotyön sisällöt sekä menetelmällisyys toimivat kuin yhteiskuntarakenteita ja repressiota ei olisikaan. Pitäisi opettaa birminghamilaisuutta tai jonkinlaista postmarxismia, jotta luokat, alistaminen ja manipulaatio näkyisivät. Ei kaikki ole sitä, miltä näyttää!!!” (M46–55,6). ”Viestinnästä on tehty amerikkalaista kommunikaatiota, ’small talkia’. Nuorisotyössä puhutaan vallan ja nuorten sekä erilaisten nuorisokulttuurien kieliä: niiden ymmärtäminen on hankalaa ja kaukana kommunikaation opettelusta. Kieli ei ole tekniikkaa. Yleiset opinnot näyttävät ja kuuluvat olevan väljiä ja niistä ei ole kansalaistoiminnan, sosiaalivaltion ja nuorisokulttuurien pohdinnan alkioksi.” (N24–27,9.)

Onneksi Humakin toimijoilla on myös hyvin heterogeenisiä ajatuksia kansalaistoiminnan ja nuorisokulttuurien asemasta. Olennaista on kuitenkin se, että kansalaistoiminnan opetuksessa ja työharjoittelussa toimija jotenkin sekaantuu kohteeseensa ja kohdekin vie mukaansa, näyttää maailmanoptiikkansa. Välillä kaikki pedagogian palikat ovat paikoillaan: opiskelijan intressit, muodon ja sisällön yhdistävä opettaja ja polemiikki toimintakontekstissa avautuvat. *”Kohdennettu nuorisotyö, erityisnuorisotyö ja ryhmäohjaus (...) on toteutettu erityisen osaavalla tavalla”* (N28–35,9). Näissä suuntaumisopinnoissa uudella tavalla nousevat ”koulu-, mielenterveys- ja päihdetyö” kertovat myös siitä, miten yhteiskunnallinen huomio ja sosiaalisen pedagogian kohteet liikkuvat. sosiaalivaltion ja kansalaisyhteiskunnan kulttuurisen kohtaamisen ”kriittiset pisteet” (ks. Virkki 1997) vaihtavat paikkaa.

Rekisteröityjen yhdistysten kolmas sektori ei enää ole ainoa kansalais- ja nuorisokokemusta jäsentävä viitekehys tai merkityksellistä toimintaa hyvinvointivaltion ja elämismaailman välissä jäsentävä kokemuserusta (vrt. Habermas 1963). Liikkuvassa nuorisotyössä ja erityisnuorisotyössä kansalaisten kokemukset voivat kohdata myös epämuodollisemmin, media-välitteisemmin ja elastisemmin. Joillekin humakilaisille markkinat ovat tehokkain tie saada nuoret ihmiset

ja heidän merkityksenkaipuunsa löytämään toisensa. Osa humakilaisista uskoo vakaasti yleiseen tuotteistamiseen ja sen yleisperusteisten johtotaitojen opettamiseen:

”Projektiopinnot yleisesti sekä nuorisotyön hallinto, talous, johtaminen. Ilmeisesti opiskelijat ole vaatineet ko. asioita ja ne tulee opiskelijalle konkreettisesti vastaan vasta työelämässä, joillekin jo työssä oppimisen aikana” (N24–27,3).

Kolmannen ja sekoitetun (markkinaorientoituneen tai hallinnollistuneen) yhdistyssektorin uudelleen löytäminen on saanut myös innostuneet vastaanottajansa: *”Toimijoilla on ollut siihen intressejä, yhteyksiä järjestöpuolelle on ollut ja kyvykkyyttä nähdä III sektorin sekä vapaa-aikapalveluiden muuttunut rooli”* (N28–35,10). Usein kolmannen sektorin konseptia ja jopa myyttiä elvytetään ja kirkastetaan moraalisesti nykynuorten elämismailman merkityksellisenä puitteiden tarjoajana. Humakissa kansalaistoiminta on jäänyt sisällöllisen kehityksen sivuraiteelle. Toisinaan kansalaistoiminta on ollut pikemminkin tekohengitystä kansalaisten osallistumiselle ja oman kansalaiskasvatuksen legitimaatiota sekä resurssien turvaamista (Humania 2002). Myös mielenterveystyö on vahvistumassa Humakin ohjelmassa. Monet yhteisölliset ja menetelmälliset ratkaisut voivat muodostua terapeuttisiksi kokemuksiksi, vaikka niiden toiminnassa ei olisikaan mukana psykologian tai psykiatrian ammattilaisia. Taustalla on myös yhteiskunnallinen tilaus: nuorisotoipilaiden diagnostiikka on tarkentunut ja lamaa seuranneet tehokkuusyhteiskunnan traumat on nostettu esiin. Samaan aikaan nuorisopsykiatrian palvelut ovat kustannuskriisin alla.

V.4. Taide ja globaali – hurahdussektoreita?

Liikuntapalvelujen tuottamisella (taulukko 15) on melko vaatimaton asema opetuksessa. Sen kulttuurisen syventämisen – liikunta osana arkikulttuuria, penkkiurheilun joukkomittaiset ja inspiroivat puolet ja



räätälöivät liikuntaprojektit – mahdollisuudet ovat Humakin pedagogiassa vähäiset. ”*Olen sanonut käsityksen että liikuntasuuntautuminen on tasokas ja suosittu, mutta lopetusuhan alla?!?!?*” (N24–27,3) Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan tai valtakunnallisten liikuntapoliittisten ohjelmien runsaat ja rikkaat ohjelmat osoittavat, millaisessa maastossa liikutaan; arkikulttuurit, fyysinen ja henkinen, peli ja leikki sekä fyysisiä rajoja etsivän itsehallinnan ja -kurin elämykset voivat merkityksellistää elämää. Seikkailukasvatus ja elämyspedagogia tulevat osin samalle alueelle, vaikka Humakin perinteessä monin tavoin vieroksutaankin sosiaalipedagogiikan klassikoita ja teoreettista taustaa. ”*Seikkailukasvatuksen suuntautumisopinnot: tämä näyttää hyvältä (tosin sisällöistä kun olleet noin puoli vuotta lastenkodissa ei tiedä), MUTTA teoria + käytäntö + toteutus = hyvä*” (N36–45,5).

”*Taide- ja kulttuuri nuorisokasvatuksessa*” (taulukko 15) elävöittää monien opiskelijaryhmien suuntautumisopintoja ja kulttuurin ankkuroiva merkitys kasvatuksessa inspiroi useimpia. OPSin kansainvälinen ja taiteellis-kulttuurinen toimintaympäristö alleviivaa olemassa olevia institutionaalisia rakenteita ja niiden puitteissa tapahtuvaa tuoteistamista ja näkökulma jää usein sektoriajattelun varaan. Kyse on kulttuurisesta ja kansainvälisestä erityisosaamisesta – tilaisuuksien järjestäminen, rahoituksen hankkiminen ja neuvova suvaitsevaisuutta ja monikulttuurisuutta alleviivaava yleisvalistus – ei läpilyövästä arjen, kansalaisuuden ja nuorisotyön kulttuuristamisesta tai globalisaation (tai glocalisaation) avaamista merkityksistä. Jotakin tästä virallisesta opetustyylistä piirtyy esiin, kun kuuntelemme nuoren miehen ironiaa: ”*Kansainvälisyys ja ilmaisukasvatus ainakin omassa yksikössä on toiminut kuin munuainen*” (M24–27,1). Teemat voisikin nähdä päällekkäisinä, humanistis-problemaattinen tarkastelu voisi korvata sektoriperustan:

”Osa syrjäytymisen ja seikkailupedan opetuksesta on hoidettu mallikkaasti tuntemassani Humak-instituutiossa. Se roikkuu ja nousee kuitenkin muutaman yksilön aktiviteeteista. Niiden pitäisi yhdistyä sosiaalisempaan ja kriittisempään näkemykseen yhteiskunnasta ja (...) itse asiassa koko globaalista menosta” (N24–27,9).

Kansainvälisyys ja sen ambivalenssien läpikäynti edellyttää rohkeita eettis-poliittisia verkostotoimijoita ja pedagogisia näkijöitä sekä resursseja:

”Kansainvälisyys – suuntautuminen, vapaasti (toteutettuna). Kv:ssä enemmän käytäntöä, asiantuntijoiden käyttöä, kosketuksia monikulttuurisuuteen, pelien pelaaminen ja seksivalistus eivät riitä Kv:n sisällöksi. Vapaasti valittaviin kunnon tarjonta, ettei kaikkea tarvitse suorittaa työoppimisenä” (N24–27,3). ”Kansainvälisyys-, monikulttuurisuus-aiheet ovat valinnaisia ja teemat kansainvälisyys ja monikulttuurisuus liitetään liian heppoisin perustein yhteen; kulttuurien välisen kohtaamisen tematiikka on tärkeimpiä nuorisokysymyksiä tänä päivänä, mutta se ei tule ilmi edes OPSista” (N24–27,6). ”Kansainväliset ympäristöt eivät vastaa koulutusohjelman sisältöjä – ovat vaihtoa vaihdon vuoksi” (M46–55,5).

Globaali kansalaisyhteiskunta ja nuorisokulttuurit sisältävät nykyisin vapaan ja anarkistisen elementin (esim. Internet ja musiikin alakulttuurit), ”miksattujen ja hybridien kulttuurien” ja globaalisen oppimisen nousun sekä uusien poliittisten alueiden nousun. Tästä uusregionalismista esimerkkejä ovat valtioiden yhteistyö Barentsinmeren ja Itämeren alueilla. Tämä merkitsee epävirallisen globaalin poliittisen tilan ja oppimismahdollisuuden nousua, jota perinteinen NGO-toimintakulttuuri²² (esim. YK:ssa ja EU:ssa) ja kansallinen ja institutionaalinen pedagogia eivät tavoita. Globaali mediatyhteiskunta sekä globaalit kulttuurit ja liikkeet ovat osa arkeamme. Tässä voisi olla yksi Humanistisen ammattikorkeakoulun tulevaisuutta ennakoiva visio, pienten utopioiden paikka.

”Vapaasti valittavat opinnot” (taulukko 15) saavat aineistossa keskimääräisen arvion. Kuitenkin tämän arvion tarkentaminen on hankalaa ja se vaatisi oman tutkimusraporttinsa. Arviot vaihtelevat suuresti: *”Vapaasti valittavat (...) on selkiytymätön kokonaisuus,*

22. Nimityksellä NGO (*non-governmental organization*) tarkoitetaan järjestöä, joka ei toimintapolitiikassaan ja organisaatiossaan ole suoraan sidoksissa valtioon. NGO:t ovat järjestöjä, jotka eivät pyri taloudelliseen voittoon. Usein ne pyrkivät vaikuttamaan kansainvälisiin sopimuksiin, ihmisoikeuksiin ja ympäristöasioihin esimerkiksi YK:n kautta.



tavoitteiltaan aika ympäripyöreä, opiskelijalle aukeamaton (...)” (N36–45,5). Toisaalta muutamat informantit toteavat sen jälkeen, kun ovat noteeranneet ”yksin jätettyjä työelämäorpoja”, että ”vapais-ta löytyy (...) parhaat ja luovimmat siivut koko Humak-prosessis-sa”. Vapaissa opinnoissa ”(...) lahjakkaimmat naiset ja muutamat voimaa täynnä olevat terävät miehet toteuttavat järjestö- ja työ-elämäkeksintöjään”.

V.5. Opinnäytetyö inspiroi, mutta näyttää osaamisen rajat

Tutkimusmenetelmät ja opinnäytetyö ovat toimijoiden odotusten, arvottavan katseen ja pohdinnan kohteina. Vain viidennes jättää ne sivummalle tai kokee, ettei Humak ole osannut juurikaan panostaa niihin. Sen sijaan huomattava osa vastaajista tyytyy neutraaliin vastaukseen ”kelpo”, kun heiltä tiedustellaan kantaa OPSin opinnäytetyöstä.²³ Epäröinti liittyy siihen, että opinnäytetyön asema opetuksessa ja pedagogisessa polemiikissa on vielä auki. Sen käytännön muoto on vasta hahmottumassa vuoden 2002 aikana sovittujen laatuajatusien mukaisesti. Kaikilla toimijoilla ei siis ole opinnäytetyöstä vielä kokemusta. Eri toimijoilla on näyttää olevan pelkoja opinnäytetyötä kohtaan; niiden ympärillä elävä ambivalenssi on ilmaus tästä.

”Opinnäytetyö – ehkä opinnäytetyölle on varattu liian vähän aikaa, kun tuntuu, että niin monet eivät valmistaudu ajoissa” (N,alle24,1). ”Tutkimusmenetelmät, vaikken sanoisikaan nyt aivan noin radikaalisti: silti on [vielä kehittelemättä], miten parhaalla mahdollisella tavalla suuntautumisopintojen projektit ja opinnäytetyö sekä yhteydet työelämään voitaisiin kytkä toisiinsa” (N28–35,10). ”Opinnäyte = ei tarvittavaa opetusta ja neuvontaa” (M24–27,1).

23. ”Miten OPSin päättävissä opinnäytetöissä on onnistuttu, niiden kirjoittamisestahan Humakissa on alustavaa kokemusta? Voisitko arvioida koulumaisesti opinnäytetöiden onnistumista seuraavilla ulottuvuuksilla (1 = huono – 5 = kiitettävä).” Seuraavat pisteet on laskettu jälleen siten, että huono = -2; välttävä = 1; kelpo = 0; hyvä = 1 ja kiitettävä = 2.

Samalla töihin liitetyt odotukset lataavat keskustelua tavalla, joka estää työhön ryhtymistä. Viime kuukausina Humakissa on kuitenkin alueen normiohjauksen lisäksi keskitytty tulosvastuulliseen valmistumisen nopeuttamiseen eli opinnäytetöiden valmistamiseen. Ylipäänsä ammattikorkeakoulujen humanistiset alat ovat osoittautuneet yliopistojen tapaan pitkäaikaisopiskelijoiden ahjoiksi. Humak ei ole tässä yksin, myös MAMK:n KNY painii saman ongelman kanssa, vaikka opinnäytetöiden ohjaus alkaakin siellä Humakia varhaisemmassa vaiheessa ja on useimmiten Humakia henkilökohtaisempaa. Opinnäytteestä ei helposti tule luonteva osa tutkintoprosessia.

Kriittinen verkostoinformantti toteaaakin haastattelussa, että opinnäyte on ”(...) asia, jota on jouduttu rukkaamaan ammattikorkeakoulun tavoite-asettelussa rankimmalla tavalla, korkeakouluajatus horjuu sen myötä, itsenäisen ja argumentoidun kirjallisen tai jonkin muun ilmaisutavan kompetenssit ovat osoittautuneet kirjaviksi, olemassa olevan tutkimuksen referointi ja vertailu vaatii lisäharjoitusta ja omintakeiset ja koherentit työt ja produktiot ovat harvojen oppilaiden ja ohjaajien herkkuja”. Opinnäytetyön tavoitteiden asettamista ja muotovaatimuksia onkin korjattu realistisempaan suuntaan ja yhteismitallisemmiksi, samalla kun on avattu uusia työmuotoja ja foorumeita sekä toivottu arvosteluasteikon molempien päiden käyttöönottoa. Näyttäkkin siltä, että Humak on kompromissi- ja synteesisovittelun vaiheessa, jossa tarvitaan myös perääntymistä aiemmista tavoitteista. Tämä johtuu siitä, ettei osa pitkällekkään ehtineistä opiskelijoista valmistu koskaan. Opintojen tavoitteet osoittautuvat ideaalisiksi ja ammattikorkeakoulun ideaa legitimoiviksi. Tulosvastuukin painaa päälle. Toivoa sopii, ettei tästä seuraa ”lehmänkauppoja” yliopistojen tapaan: tällöin tulosvastuun paineissa laatu korvataan määrällä ja taso rیمانalistuksilla – toisilleen vieraat pääomat vaihtavat omistajaa. Informantit esittävät tällaisesta tendenssistä muutamia esimerkkejä.



Tutuimpina ja hallittavimpina opinnäytteen puolina pidettiin työn aihepiirin, ongelmien ja kysymyksenasettelun selkeyttä, työelämälähtöisyyttä ja argumentteja (+3). Tutkimustyön käytännön tarve ja synty vaikuttavat jokseenkin selkeiltä Humakin toimijoille. Myös toinen työn praktinen merkitys (valmistumisvaihe), ”Tulokset ja niiden hyödynnettävyys työelämässä – ongelmien ja vastausten koherensso, jonkinlainen tilaajatahon tyytyväisyys”, on myös tunnustettu reaalisesti tavoitelluksi Humak-ideaaliksi. ”Eettisten sääntöjen noudattaminen sekä raportoinnin selkeys ja johdonmukaisuus, seurattavuus ja ymmärrettävyys” ovat toteutuneet välttävästi (-6). Kaikki nämä ”AMK-gradun” toimivuutta ja mahdollisuuksia läpifeilaavat ja hyväksyvät arviot ovat tavalla tai toisella käytännöllisiä. Opinnäytteiden positiiviset odotukset liittyvät populaariin ongelmanasetteluun, seurattavaan ja läpinäkyvään kulkuun sekä niiden selvittävyyteen. Se, onko opinnäytetyöstä käytännön seurauksia, ratkaisee paljon; palautuuhan käytännön merkitys usein tehokkuushyötyyn tai menettelytapojen innovointiin. Olisi tutkittava, mitä näille töille tapahtuu niiden valmistuttua. Tulevatko ne julki jossakin, lukevatko verkostotoimijat ja työnantajat niitä?

Sen sijaan kirjallisen työn, ryhmäproduktio tai muun toiminnallisen suorituksen ankkuroitumista osaksi ”ongelmanratkaisutaitojen ja ammatillisuuden kehittymistä ja kykyä perusteltuihin omakohtaisiin tulkintoihin ja käytännöllisiin ratkaisuihin” (-11) epäiltiin enemmän. Kysymys testaa hyvin opinnäytetyön osalta tämän arviointiraportin pääongelmaa, syvenevää refleksiivisen ammatillisuuden kehitystä. Opinnäytetyön kokemukset ja lupaukset eivät kunnolla kestä tätä haastetta; kolmasosa pitää mahdollisuutta vain huonona tai välttävänä. ”Suunnitelmallisuus ja perehtyneisyys ajankohtaiseen ammattitaitoon – aktuellin tutkimuksen ja aineiston lukutaito” (-28) jää toimijavastausten mukaan heikoksi. Kuten edellä on jo todettu, tätä muuttujaa voisi pitää ammattikorkeakoulun pedagogian realistisen tavoitteen testikysymyksenä – ”*Tutkijoita emme ole, yliopistoon emme ole menossa – hyväksikäyttäkäämme ja editoikaamme tutkimusta kaikin päin!*”

Myös vastaus kysymykseen ”lähdeaineiston analyysi – empiirisyys, analyttisyys, tulkinnan ja lähdeaineiston relevanssi, taloudellisuus?” on tily: näitä ominaisuuksia ei juuri löydy OPSin opinnäytteistä. Tätä taitoa voisi pitää itsenäisen ja refleksiivisen ammatillisen työn perustaitona: ”mutu-periaate” ja intuitiivis-autonomiset etenemistavat ovat oivia periaatteita kansalais- ja nuorisotoiminnassa, mutta aineistojen, ongelmien ja viitekehysten kohdalla päättelykyky ja historiallisen kontekstuaalisoinnin ja jälkiviisauden tunnistamistaidot eivät olisi ainakaan taakaksi osana kansalais- ja nuorisotoiminnan refleksiivistä asennetta.

Kyse ei ole vain opinnäytteestä vaan laajemminkin akateemisen vieraiden kielten avulla tietojaan hankkivan itsenäisen ja kriittisen toimijan ideaalin väljähtämisestä Humakissa. Tässäkin on kyse Humakin ajattelun ja ideaalien realistisesta kompromissista: ”Humakin opiskelijoilla ei ole tarvittavaa ja syvenevää otetta itsenäiseen yliopistomaiseen esseen ja analyysin tuottamiseen sekä tenttimiseen” (moni hyväksyy väitelauseen, +49). Samalla monet toimijat kuitenkin uskovat, että nuoriso- ja yhteiskuntatutkimus näkyvät pedagogiassa ja että niitä käytetään opetuksessa tosiasiallisesti ja toisinaan tehokkaastikin (vrt. taulukko 17, jonka mukaan 40 prosenttia positiivisesti luotti tutkimusrefleksiiviseen opetukseen).

Näiden tietojen varassa tuntuu hiukan ambivalentilta tai oudolta lukea kirjoituksia, joissa Humakin ja ammattikorkeakoulujen kehityksessä huolestuttaisi dualimallin (yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ajatuksellinen ja institutionaalinen erottaminen) hämärtyminen tai ”akateemisen imun” eli yliopistojen jäljittelyn ammattikorkeakoulua haastava voima. Samoin yliopistotutkimuksen suorittaneet lehtorit saattavat näiden teesien mukaan tuoda yliopistollisen tutkimustyöparadigmansa ammattikorkeakouluun. Tästä puolestaan kärsisi pedagogia eli juuri se, missä polytekniset ajot ovat yliopistoa pidemmällä. Samanaikaisesti siis yliopistot muuttuvat polyteknisten suuntaan (markkinaorientaatio kasvaa ja teoreettinen tekee tilaa käytännölliselle) ja ammattikorkeat yliopistojen suuntaan (akateeminen perus- ja soveltava tutkimus, jatko-opinnot, professorit, jonkinlainen yleisammattillistuminen) (Lampinen 1995 ja 2002).



VI. YMMÄRRETÄÄNKÖ NUORTA? MITEN PÄÄSTÄ MUKAAN SYVE- NEVÄN AMMATTILAISUUDEN KELKKAAN?

VI. 1. Oppimisympäristöjen käytännöt vaihtelevat

Taulukko 18 on varsin paljastava. Se tukee monia edellä esitettyjä väitteitä konstruktivistisista opiskelukokemuksista ja köyhistä ja opiskelijaa syrjivistä oppimisympäristöratkaisuihin. Taulukon muuttujilla pyritään artikuloimaan sekä käytäntöjen arviointia että menetelmien periaatteellista kannatusta. Kontakti- eli luokkahuone- ja opettajaperustainen pedagogia sekä työoppiminen saavat eniten kiitosta. Kansainvälinen, projektiperustainen ja erityisesti verkkopedagogiikka laahaavat perässä; toimijat eivät usko nykyisten käytäntöjen tehokkuuteen ja toimivuuteen. Opetuksen ”fortuna” ei ratkaisekaan ”opetusfiboja”, onnistuminen ja onni ovat kontekstisidonnaisia. Pedagogisista ympäristöistä kantautuu myös ristiriitaisia tietoja; joskus sovellukset toimivat, väliin pettävät. Opiskeluympäristöjen arviointikaan voi olla vain kontekstikohtaista. Tähän siis pätee sama kuin opintoteemojen sisältöä koskevaan raporttikeskusteluunkin. Ne liittyvät toisiinsa, edellyttävät toisiaan ja väliin asettuvat rinnan – juuri tällöin puhumme intiimisti OPSin rakenteesta ja punaisesta langasta. Siksi tarvitsemmekin tarkempaa luentaa ja kokemusten konteks-

Taulukko 18. Oppimisympäristöt todistusjärjestyksessä.

HUMAKin oppimisympäristö on pyritty rakentamaan monipuoliseksi. Minikäläisen arvosanan antaisit oppimistapojen toteutuksesta (kokemusta omaavat) tai niiden periaatteellisesta merkityksestä (etäämmältä arvioivat) (1=heikko - 5=kiitettävä, 1=-2, 2=-1 jne...):

| | | | | | |
|-----------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Kontaktiopetus (+74) | 1 2. | 2 9. | 3 22. | 4 49. | 5 18. |
| Työoppiminen (+50) | 1 4. | 2 11. | 3 33. | 4 37. | 5 16. |
| Itsenäinen työskentely (-2) | 1 2. | 2 23. | 3 37 | 4 28. | 5 10. |
| Muut oppimista tukevat ympäristöt (-14) | 1 8. | 2 20. | 3 54. | 4 14. | 5 4. |
| Kansainvälinen oppimisympäristö (-15) | 1 11. | 2 28. | 3 34. | 4 19. | 5 8. |
| Projektit (-23) | 1 2. | 2 13. | 3 49. | 4 38. | 5 6. |
| Verkko-oppiminen (-63) | 1 15. | 2 49. | 3 22. | 4 14. | 5 - |

tualisoiteja. Tätä ennen on kuitenkin vakavasti pohdittava pedagogian, itsenäisen opiskelijan ja työelämä- ja kansalaisharjoittelun suhdetta.



VI.2. Itsenäinen opiskelija ja Humak

Konstruktivistista oppimisenäkemyistä on ammattikorkeakouluissa määritelty ja sovellettu sadoin eri tavoin. Humakin keskustelussa suhde postpedagogiaan, esimerkiksi juuri konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, on melko etäistä. Monet neuvottelupäivät saattavat mennä ilman, että kuulee pedagogian genrekeskustelua lainkaan. Sosiaalinen, kriittinen, osallistava ja humanistinen pedagogia kyllä vilahtelevat polemiikissa ja referensseissä. Humakin rehtorin ja opetuksen ideologioiden kirjoituksista ja puheista löytyvätkin sitten sekä postmoderni asenne, avoin *inkrementalismi* (opetusainesten sekoittaminen ja eklektismi) että konstruktivismi. Ja hakemuksissakin ismit mainitaan.

”(...) opiskelija nähdään oman oppimisensa ja ammatillisen kehittymisensä aktiivisena rakentajana. Hän osallistuu oman oppimispolkunsu toteutuksen suunnitteluun ja todellistamiseen käytännössä ja ammatillisen persoonallisuutensa reflektointiin. Oppiminen perustuu pitkälti opiskelijan omaan aktiivisuuteen ja opiskelun painopistettä siirretään enemmän opiskelijalle itselleen. Opetuksen lähtökohtana on opiskelijan tapa hahmottaa ja tulkita maailmaa. Opetettava aineisto tulisi esittää siten, että se vastaisi opiskelijan omaa tapaa tarkastella todellisuutta. Oppimisessa painotetaan toiminnallisuutta, jolloin oppiminen nähdään tapahtuvan toiminnan puitteissa ja palvelevan sitä. Tärkeää on myös tuntee ne oppimisen strategiat, joita opiskelija käyttää ja hyödyntää uuden tiedon omaksumisen keinoina.” (Hytönen 2001, 122.)

Tässä nuoren opiskelijan kokemus- ja odotushorisontti nostetaan kaiken lähtökohdaksi. Mutta kuka todella tietää ja tuntee opiskelijan kokemukset ja odotukset? Aiemmin raportoidut Humakin ja MAMK:n KNY:n neuvonta- ja polutuspalveluiden niukkuus ja saattamattomuus, opintoarvioinnin ongelmat ja heterogeeniset opettaja- ja ohjaajakontaktit kertonevat ongelman luonteesta. Jatkuvan itserefleksiivisen opiskelun konteksti on vaativa ja huutaa koko ajan rajojaan. Tämä liittyy rajojen etsinnän ja uudistumisen perustaan. Opin-

tojen ”punainen lanka” – tunne syventymisestä, oppimiskokemusten jonkinlainen logiikka tai yhteys, opiskelun mieli ja motivaatio – on hankala asia, jos opintopolkua ei voi hierarkisoida tai merkitä kansallisilla normeilla. Kyse on myös realistisesta ja ”eletystä” OPSista, jonka perusongelmat kuuluvat tämän raportin piiriin.

OPSin onnistumisen edellytyksiin tietenkin kuuluvat opinto-ohjauksen ja paikallisen, kansallisen ja kansainvälisen verkottumisen perinteiset palvelut:

1) ”Informointi” eli tosiasia-aineistojen, palveluiden ja valintatiedon resurssit verkossa, dokumenteissa ja esittelyfoorumeilla;

2) Interaktiivinen neuvonta eli lähikontaktit ja verkon etäpalvelut;

3) Terapia eli henkilökohtaiset syväluotaukset ja intiimi lähiohjaus. Lisäksi on kehitelty myös verkkopalveluita, diagnostiikkaa ja keskusteluja;

4) Tutorointi eli räätälöidyt tuet käytännön itseohjautuvuudelle;

5) ”Mentorointi” eli luottamuksellinen ja avoin suhde kokeneen verkostoammattilaisen ja nuoren välillä. Tällä suhteella on usein yhteinen praktinen työskentelytavoite.

Humakissa näillä perustyökaluilla etsitään painopisteitä. Poliittinen ponsi ja sitouttaminen näyttävät usein puuttuvan eivätkä opettajille määriteltyjen työviikkoreviirien jälkeenkään HOPS-ponnistelut aina onnistu. Ne koetaan vieläkin ulkoisina paineina kaiken kiireen keskellä. Verkkoammattikorkeakoulussa ohjeet ja sitouttamisvelvoitteet tulevat aina etu- tai jälkikäteen, verkoston tiimijohto elää eri aikaa kuin käytännön toimijat henkilökohtaisine ja paikallisine preferensseineen ja haasteineen.

Henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) puolustaminen ja sen opetuksellisen paikan ja resurssien osoittaminen on siis rutinoitunutta ja toistuvaa. Siihen jopa turtuu: opetuspoliittisten preferenssin poliittinen merkitys ja niihin sitoutuminen on kirjavaa; opettajapolvet vaihtuvat, preferenssejä ja ongelmafokuksia on liian paljon. Kyse ei ole vain valinnan ongelmasta vaan monien rinnakkaisten reformien ja ”uudistumisen uudistumisen” mahdottomuudesta. Ref-



leksiivinen yksilökohtainen opiskeluprosessi on tavoite, joka vaatii monia yhteiseen keskusteluun tuotuja päätöksiä, joilla on myös jonkinlainen poliittis-hallinnollinen rationaalisuus. Kontingenssiteorioilla on oma asemansa modernin hallinnon analyysissa, mutta vapausasteet eivät korvaa poliittisia preferenssejä ja niiden mukaisia läpinäkyviä, legitiimejä ja realistisia päätöksiä opetusinstituution, opetuksen perussisältöjen ja verkkojen kehittämisessä.

Tutorointi on mielletty suppeasti, lähinnä vain aloittelevien opiskelijoiden tutortoimintana. Poliittis-eettinen sitoutuminen on valjua, koska kansalaistoiminnan käsite on ymmärretty tuotteiden myyntinä ja positivistisesti. Psykososiaaliset ongelmat ovat kiireen vuoksi vielä pitkälti tunnistamatta ja interaktiivinen neuvonta toteutuu vaihtelevasti. Yksi vaihtoehto olisi miettiä Diakonisen ammattikorkeakoulun pedagogian eettis-poliittisia аспектеjä. Humakissa voisikin miettiä Kajaanin ammattikorkeakoulussa kokeiltua ohjauksen polkumallia. Siinä vastuu kuuluu kaikille eikä vain erikseen nimetyille ”hopsaajille”. Myös muun henkilökunnan ja epävirallisen (yhteisöllisen) ohjauksen merkitys tulee mukaan tarkasteluun. Toisaalta MAMK:ssa on suunniteltu kokonaisvaltaista opiskelijan itsenäistä ohjausta tukevaa mallia, johon kuuluvat muun muassa laaja tutorointi, opetuksen palaute- ja laatuvalvonnat. Mallissa lähtökohtana on opiskelijajaksilö, jonka oppimaan oppimista tuetaan. MAMK:n kulttuuri- ja sosiaalipuolen kohtaamisessa ja ohjauksessa on silti ongelmansa, vaikka yhteisöllisesti hallitut epäviralliset verkot tekevätkin nämä ongelmat tunnistettaviksi, arjessa yhdessä kohdattaviksi. Kun intensiivistä ohjausta verrataan Humakin tilanteeseen, havaitaan hivenen paradoksaalisesti, että se tuottaa kokemuksia liiallisesta kurssittamisesta, opettajien ”lemmikkien” läheisestä tukemisesta sekä lähiyhteisövertailusta ja -paineista (mallista ks. Liite Opintojen ohjausprosessista MAMK:ssa, teoksessa Hytönen 2001, 139 sekä opiskelijapalautteet MAMK:n KNY:ssä, vrt. Humakin Laatukäsikirja 2002, 32).

VI.3. Opetuksen lähtökohta: opiskelijan merkitykset?

OPSin rakenneongelma on tässä yhteydessä kuitenkin oleellisempi. Uusien opiskelijoiden opettamisen lähtökohtana on ”*opiskelijan tapa hahmottaa ja tulkita maailmaa*”. Miten siis uusi opiskelijainen astuu mukaan Humakin OPSin piiriin? Ongelmaa on jo sivuttu aiemmin tässäkin raportissa, Humakin yhteisten ja perusopintojen yhteydessä. Miten hyvinvointi- tai ”ei-kokemuksen” sukupolvi,²⁴ ”jolla on jälkiruokalusikka suussa”, voi tulla mukaan kansalaismobiliiteettia ja hyvinvoinnin rakenteita ja rakentamista koskevaan keskusteluun? Onhan tämä sukupolvi itse sosiaalistunut hyvinvointikon-tekstissa. Saman kysymyksen voi esittää myös pedagogisemmin: kuinka 1970-luvun kollektivismiin ja 1980- ja 1990-luvun hyvinvointiyhteiskunnan (luonnonvoimaisissa) laajentumis- ja rajapolemiik-issa sosiaalistuneet opettajasukupolvet voivat tunnistaa pedagogisesti tärkeät nuorten merkityssillat (retorinen ja pedagoginen eetos ja paatos) opetuksensa virittämiseksi?

Vähemmän moralisoivana lähtökohtana jälkimmäisen kysymyksen premissi on ongelman tavoittamiseksi realistinen. Mutta ongelma on huutava: opiskelijat eivät ole lukeneet kaunokirjallisuuden klassikkoja eivätkä opettajat yllä empatiassaan teknon, rapin tai pakko-yksilöllisyyskokemusten ja mediakonstruktioiden maailmaan. Itsekin ammattikorkeakoulussa opettaneena henkilönä järkytyin, kun ”yli kaksikymppinen” opiskelija kysäisi kolmen neljän tunnin sosiaalival-tioluennon jälkeen: ”*Mutta Kari, mitä tarkoittaa tulonjako?*” Toisessa tapauksessa esittelin kvantitatiivisten menetelmien osana vanhaa klassikkoa, Urho Rauhalan luokkakategoriaa ”ammattitai-doton työväenluokka”.²⁵ Arviointipalautteessa työväenluokan attri-buuttia ”ammattitaidoton” pidettiin moraalisesti kyseenalaisena ja halventavana, tuntiopettajan omana arvokonstruktiona. Tämäkin

24. Sukupolvinimityksistä, ks. Hoikkala & Paju 2002.

25. Urho Rauhala: *Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalinen kerrostuneisuus* (1966).



kertoo, miten sukupolvihorisontit elävät radikaalisti erilaisissa konteksteissa, jopa postkonteksteissa. Valtion modernin yleislegitiimiteetin ja holhouksen lisäksi keski-ikäistyvän opettajasukupolven yleisivistyspuhe ohittaa nuorten erilaiset kulttuuriset merkityshorisontit.

Humakin toimijat suhtautuvat vakavasti sukupolvihorisonttiin ja osittain siitä kumpuaviin ammattilaisuuden ja portfolion uskottavuuden ongelmiin. Jonkinlainen häveliäisyys kuitenkin estää ongelman avaamisen. Seuraavat aineiston toimijavastaukset kuitenkin selventävät ongelman aktualisuutta. Opettajat olettavat, että hyvinvointivaltion mobilisaatiokysymyksiä on pohdittu ja sosiaalis-kulttuuristen ongelmien kohtaaminen on ollut rationaalista. Tässä opetus ”vinksahtaa”. Toisen kysymyksen (taulukko 19) vastaus alleviivaa sitä, että nykylukion luokattomuudessa sosiaalistuneet sukupolvet eivät ole elämäntilanteensa, tulevaisuusvalintojensa ja Humakin opintosi-

Taulukko 19. Sukupolviongelma, yhteiskunnallinen itseymmärrys ja nuoren professionaali auktoriteetti.

| Hyväksytykö seuraavat väittämät (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin): | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|----|----|----|
| 1. Opiskelijoiden sisäänastumista HUMAKin OPSiin on hankaloittanut se, että opetuksessa on otettu annettuna ”kokemusvalmis opiskelija”, joka tuntee kansalaisliikkeiden, nuorisoryhmien ja hyvinvointivaltion rakentamisen perusteet, mitkä eivät kuitenkaan kuulu opiskelijajätkäluokkien kokemuspäiriin. (+40) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 2 | 17 | 35 | 29 | 16 |
| 2. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmiin valikoituu paljon nuoria, jotka tulevat OPSiin suoraan koulusta, epäyhteiskunnallisin asentein ja epätietoisen koulutusalan sisällöstä ja omakohtaisesta sitoutumisesta siihen. (+91) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 1 | 9 | 20 | 40 | 31 |
| 3. Ajankohtainen kasvatuskeskustelu auktoriteetin ja aikuisuuden tarpeesta nuorisotyössä heijastelee osaltaan sitä, että vähän yli kaksikymppistä alan tutkinnon suorittajaa vain harvoin kunnioitetaan valmiina käytännön ammattilaisena. Tämä heijastuu myös opintojen käytäntö- ja työelämähakuisuutena. (+64) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 3 | 11 | 22 | 47 | 17 |
| Väitteen jälkeen suluissa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |

sältöjä koskevien tietojensa osalta ainakaan varmoja Humakiin tulo-nsa oikeellisuudesta tai realistisuudesta. Kuvaan kuuluvat tavant-omaiset epäyhteiskunnalliset kokemukset. Kolmas kysymyshorisontti on turhan ladattu, mutta vastaukset voi ymmärtää nuorten ja heidän opettajiensa sekä mentoreidensa pelkona tulevan ammatin laadusta ja toimivuudesta. Tavallaan ”ei-kokemuksen” sukupolven pelkojen ja opetuksen kääntöpuoli onkin vahva työelämäorientaatio. Koulutuksessa tämä ei-kokemus korvataan jopa 60 opintoviikon työelämäkokemuksella – profession auktoriteetti karaistuu! ”*Onko Humak lyhyt tie työelämään: jääkö se keskiasteen opinahjoksi (kun 60-työoppimisopintoviikkoa vähennetään tutkinnosta)?*” kysyy yksi pedagogisesti kokenut informantti.

VI.4. Opiskelijan sisään astuminen OPSiin: elämänvaihe, puhuttelu-yhteys ja syvenevät polut

Kokemukset vaativat hiukan syventävää pohdintaa. Päälle liimatun oloisista ja ilman toteutusta jääneistä opinto-oppaiden teemakokona-uisuuksista ollaan vähitellen pääsemässä eroon. Valtakunnallinen ohjaus ja opintoresurssit sekä yksikkökohtainen OPS ovat löytämässä toisiaan. Opiskelijoiden kokemaa hämmennystä ja opetusai- nesten sekoittamisesta (*inkrementalismi*) johtuvaa oppimiskokemu- takin on kyetty jo hieman käsittelemään. Hämmennys ei aina palau- du oppialueen häilyvään ja epävarmaan luonteeseen. 2000-luvun alun Suomessa on myös kyse opiskelija-aineksesta, jolle hyvinvoin- tivaltion rakenteet tai funktiot eivät ole annettuja ja läpikäytyjä. Heidän yksilökohtaiset miitteensä ja odotuksensa opiskelutietois- tä ja professioista eivät perustu kovinkaan koeteltuihin käsityksiin kansalaistoiminnan luonteesta tai nuorisotyön kehitysvaiheesta. Sa- malla opiskeluasenne ei aina tukeudu kulttuuriseen mielikuvitukseen ja aktiiviseen toiminnalliseen asenteeseen – eikä edes opiskeluala ole aina substantiaalisesti mietitty tai ”se ainoa tavoiteltu tai oikea”.



Myös työmarkkinatukijärjestelmä (työmarkkinatuen menettämis- ehdot, ks. laki 1993/1542), vanhemmat, kaverit ja seurustelukumppanit sekä ammattikorkeakoulujen tiedotus- ja markkinointitoimet ohjaavat opiskelijoiden valikoitumista ja rekrytointia (Friman 2001, 41–42). Keskustelut sekä Humakin että MAMK:n KNY:n opiskelijoiden kanssa varmistivat tämän: ensimmäisenä opiskeluvuotena ”(...) *tippuu pois, keskeyttää, monia nuoria, jotka ovat tulleet AMKiin työvoimapolitiisista syistä, katselemaan ja palloilemaan – osa tietenkin myös yllätty positiivisesti, löytää OPSin, tyttö- tai poikaystävänsä tai harrastus- tai kaljaporukan, joka sitoo mukaansa.*” Valintakoetilanne voi monelle olla lopullinen koetinkivi tai harkintavaihe, jossa opiskeluisällöt vasta hahmottuvat ja opiskelun lähtötaaso-vaatimukset piirtyvät esiin.

Täten yhdeksi opetussuunnittelun kristallisaatiopisteeksi muodostuu se, miten epävirallinen ja interaktiivinen puhuttelu-yhteys aloittelemaan opiskelijaan muodostuu? Miten opiskelusta voi silti tulla klassisen auktoritatiivista ja dialogista? Yhtä lailla tulee kysyä, kuinka opiskelusta voi tulla sopivan provokatiivista ilman, että se tuottaisi liian suuria frustraatioita ja pettymyksiä? Pedagogisesti aktiiviset sukupolvet eivät voi epävarmoilla eli kontingenteilla oppimisalueilla mutkattomasti tai ilman vuorovaikutusta ja empatiaa silloittaa tietään nykyisten opiskelijasukupolvien luo. Kuten aiemmin on todettu, näiden sukupolvien sosialisatio on ”ei-kokemuksen”, dramaattisen sosiaalivaltion rakentamistyön tai kansalaisliikkeiden omakohtaiseen tuntemuksen puutteen sävyttämää. Vaikka perusopiskelija-aines elääkin globaalien riskien keskellä ja joutuu omakohtaisesti miettimään eettis-poliittisia ratkaisujaan, toiminnallisuus tai vastakulttuurinen lukeneisuus ei ole vielä kehittynyt ja ammattikorkeakoupoista on muodostumassa yksi osa tätä jatkuvaa persoonakohtaista identiteettityötä. Opiskeluprosessi ei voi rakentua motivaatiolle, jossa ”*ollaan mutsille tai seurustelukavereille mieliksi!*”

Monissa ammattikorkeakouluissa on myös selitetty keskeyttäneiden suurta määrää opiskelijoiden elämänvaiheella (vrt. esim. Vuorinen & Valkonen 2001), johon opetusinstituutioista ja -menetelmistä riippumattomat seikat heijastuvat rankasti. 20–25-vuotiaat nuoret ovat siis keskellä aikuistumisprosessia (Aittola 1992), myö-

häisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden välissä. Tällöin emotionaalisen itsenäisyyden tavoittelu, seurustelusuhteet, myöhäinen irrottautuminen kodista, vapaa-aika-irrottelut ja valmistautuminen perhe- ja parisuhteeseen tuottavat omia elämän liikeratoja. Näille OPS ja HOPS eivät voi mitään. Ne voivat ainoastaan ottaa nämä tekijät refleksiiviseksi jäsennyspisteikseen, maailmasuhteen eksistentiaalisten ”olemis- ja elämistapojen” ja epävirallisen (eli informaalisen) oppimisen avuksi.

Seurustelukumppanit ja omat käytännön kokemukset saattavat vaikuttaa ammatinvalintaankin opintietä tai sen visioimaa ammattilaisuutta vahvemmin. Terapiaohjaus ja paradigma ammattikorkeakoulun opiskeluyhteisöstä ”terapeuttisena yhteisönä” voisivat tässä tarjota mahdollisuuksia. Arvioijan näkökulmasta ja henkilökohtaisten kokemusteni valossa opintosisältöjen menetelmien ja omien lähiyhteisöllisten kasvukipujen yhtäaikainen läpikäynti ja tunnistaminen tai ilmapiiri- ja arviointitutkimusten yhteinen analyysi opiskelijoiden kanssa ovat myönteisiä ja yksinkertaisia kokemuksia. Nuorten ikäluokkien valitsemat opiskelualat ovat aina epäsuorasti kertoneet identiteettityön foorumeista ja muodikkaita tavoista: 1960-luvun sosiologia, 1980–90-lukujen ekologia ja markkinatieteet, 2000-luvun taitteen postkokemusten inkrementalismi ja konstruktivismi. Tiukassa mielessä avoin ja inkrementalistinen Humak ei ole valinta, vaan se aloittaa valinnan mahdollisuuden pakon.

VI.5. Valikoiva suhde uuteen sukupolveen ja sen perusmerkityksiin ja -visioihin

Pedagogisesti nuoren sukupolven kohtaaminen onkin otettava vakavasti. Lukion pedagogisen kulttuurin jatkaminen ja ongelmien hahmottaminen sen mukaiseen ”perusohjaamisen” laadun määrittämiseen ei ole vastaus ongelmaan. On kirjoitettava esiin ABC-tiedon ja historian tietomäärät ja konstruktiot, joilla operoidaan. On tiedettävä, mitä on pakko oppia ja vasta sitten kyseenalaistaa. On tunnettava opiskelijakohorttien (eli ikäluokkien) ja niiden fraktioiden (vrt. myös



Mannheim 1967) perushorisontit ja merkitykset, joilla he asettuvat suhteessa toisiinsa ja vanhempiin lehtoreihin. Myös Humakin yleisopintovaihe nosti tämän esiin: yleissivistävä aineskin voi avata täyden relevanssinsa nuorille vain erityissiltojen kautta. Koulutuksen sisäänojovaihe pitää avata eri ryhmille ja vasta myöhemmin niitä voi hämmentää ja rekonstruoida. Esimerkiksi valintaprosessin kvalifikaatioissa tietoisesti luodaan erilaisia ryhmiä eikä pyritäkään ”*napaamaan hakijakohortin yleistä parhaimmistoa (...) vaan Humak-junan kannalta realistisia ryhmävisioita*”. Samalla Humakiin saapuvan ikäryhmän odotus- ja merkitysmaailman tulkinnalliseksi tavoittamiseksi rakennetaan osaksi yleisorientaatiota ”kohtaamisdialogi”, jossa valmiit resurssit ja visiot nousevat esiin, pienryhmät, kyselyt, kirjoitelmat, problem-based-strategiat – joita jo osin ja tehokkaastikin käytetään ammattikorkeakouluissa.

Eri toimijoiden jo opintojen alkuvaiheessa tapahtuva ”horisontaalinen pinnistäminen toistensa luo” voi olla sopiva frustraatio kaikille ja edellytys jatkodialogille. Vasta tätä kautta nuorten ryhmille – ”*tylsille yleisajautujille, tuotteistajille, SPR-tulieluille, taideproduktionisteille tai seikkailukasvatusmetodifriikeille tai humanistisille yleistuumaajille*” – voisi löytyä oma tie (kirja, elokuva, tutustumiskäynti, ”patuprovokaattori” tai sukupolvidraama) yhteisiin opintoihin tai esimerkiksi kansan- ja kansalaisliikkeiden historiaan (”alapurolainen paradigma”)²⁶ tai sosiaalivaltiomobilisaation historiaan (”karistolainen” sosiaalipolitiikan ekspansio ja refleksiivisen sosiaalipolitiikan nykyvisio). Näin dialogi voisi käynnistyä – ja myöhemmin sekoittua ja tarkentua uudelleen... Tällä tavoin voitaisiin ”kohorttiongelmaan” eli ikäluokkien ”yhteismitattomuuteen” löytää vastaus humakilaisesta konstruktiiivisesta pedagogiasta ja harkinnasta.

26. Professori Risto Alapuron kansan- ja kansalaisliikkeitä käsittelevistä tutkimuksista ks. esim. Risto Alapuro ym. (toim.): *Kansa liikkeessä* (1987); Alapuro: *Akateeminen Karjala-seura: Ylioppilasliike ja kansa 1920- ja 1930-luvulla* (1973); *Suomen synty paikallisena ilmiönä 1890–1933* (1994, 3. painos 2001); *Suomen älymystö Venäjän varjossa* (1997). Antti Kariston tutkimuksista ks. esim. Antti Karisto, Pentti Takala ja Ilkka Haapola: *Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa* (1998).

Tähän suuntaan meitä yllyttävät myös ”hyvin sijoittuneen MAMK- ja Humak-polven kokemusten läpikäynti”, joka osoittaa, että ”varhain identiteettifooruminsa valinnut ja pedagogisia innovatiivisia sisältöjä, kulttuuria ja sosiaalisia aineksia yhdistänyt yksilöaktiivisuus on tuottanut muutamia kovan luokan tuloksia – sukupolvea tai kahta vanhemmat hakijat ovat työpaikoilla jääneet toiseksi, esimerkiksi järjestöjen ja verkostojen huipputaajien työnhauissa (...)” (Alan pedagogisen instituution johtotehtävissä toimiva ja kokenut, empiirisesti tuloksia reflektoinut toimija). Tähän viittaavat myös kokemukset yliopistojen puolelta: vaikka 2000-luvun taitteessa on yliopistoissakin kyse ”ei-kokemuksen” ja mahdollisesti keskiluokkaistuneestakin sukupolvesta, niin silti yleisteoreettinen opiskelu, toimintakokemukset ja postmaailman mediatulkinnan ammatit voivat yhdistyä ja sukupolvi voi kommentoida muita sukupolvikokemuksia, omia fragmenttejaan (Berndtson 2000). Sukupolvikeskustelu ei täysin katkea, vaikka jotkut nuorten sukupolvien identiteettitutkijat sen tarkoituksenmukaisuutta tivaavatkin; heidän mukaansa pedagogisten instituutioiden konventionaalit premissit ja traditio pitäisi tavallaan ”nollata” (Mörch 2002; vrt. optimaalisesta kognitiivisesta hallinnasta ja identiteetistä, Côté 2002).

VI.6. Kuinka itsenäistä toimijaa koulitaan?

Toisaalta tuntuma historiallisiin ja reaaliin liikkeisiin on luotava opiskelutilanteiden, opiskelija-aineksen valinnan tai tuotteliaisuuden kautta. Yhteiskunnalliset liikkeet muistuttavat meitä enemmän rakastumisesta kuin koululuokkamaisesta oppimisesta. Toinen kiehtova mutta pirullinen puoli opiskelijoiden odotusten ja pluralististen oppisisältöodotusten kohtaamisessa on edellä pohdittu aika passiivisen, ei-toiminnallisen ja jäsentymättömän peruskouluorientaation lisäksi juuri mahdollisuus opintokokonaisuuden räätälöintiin tavalla, jolla niistä muodostuu mielekäs ja syvenevä kokonaisuus. Osa tätä oppisisältöjen eriytymistä ja teemakokonaisuuksien monipuolisia suorittamis-



ympäristöjä on myös se, että taataan opiskelijayhteisön kehitysmahdollisuudet ja tilaa erilaisille opiskelijaryhmille sekä nuorisokulttuurisesti, työelämän kannalta ja kansalaispoliittisesti viriilit ja dynaamiset suhteet.

Taulukko 20 ja kysymysten asettamisen kulttuuri osoittavat, kuinka eri tavoin humakilainen ja mamkilainen instituutio asettavat ongelman itsenäisestä opiskelijasta. Humakin retoriikka ja kategoriat ovat ulkoisempia ja määrällisiin resursseihin suuntautuvia. Ilmapiirikyselyssäkin liikutaan ulottuvuudella ”riittävästi”. Uran, selkeyden, suunnittelun ja suuntaamisen, jatkon, seurannan, kuuntelun ja oppimisprosessin termit ovat osa tätä ulkoista ohjaamista ja ”toisen puolesta suunnittelua”, positivistis-teknistä asennetta. Tietenkin kuuntelu, kokeilun rohkaiseminen ja yksilöllisyys korjaavat tilannetta. Subjektikohtainen luovuus, avoimuus, pyytelemätön tuki, muokattava tulevaisuus ja ongelmat ovat osa MAMK:n opiskelijapalautekulttuuria. Se saattaa auttaa opiskelijaa lukemaan myös OPSia jonkinlaisen empaattisen ja pelkoa herättämättömän konstruktivismin viitekehyksessä. Tämä tarkoituksella karrikoitu ero näkyy myös ilmapiiribarometrien tuloksissa, ne artikuloivat eri kokemusmaailmoja ja suhteita. Taulukossa 20 ilmeneviä eroja voi pohtia, rinnastaa, testata ja vertailla – kaikista tilastotieteen varoitusmerkeistä huolimatta.

”Tulevaisuuden ennakkoinnin” ja opetuksen suunnittelun taustalla olevat rationaliteetit saattavat ontua MAMK:ssa, kun taas juuri valintoja painottavat ja HOPS-ohjausta alleviivaavat ulottuvuudet ovat Humakin onnistuneinta ohjaussarkaa (vrt. myös Laatukäsikirja, 24–25.) Itsearvioinnin ja pelottoman ongelmien kohtaamisen tukeminen, ajatus opetettavien asioiden aukinaisuudesta (ks. läpitulokinnanvaraisuudesta Palonen 1993) ja opiskelijapalautteen säännöllisesti toistuva hyvä yleistaso (sekä suhteessa muuhun MAMK:in että Humakiin) osoittavat tiettyä pedagogista avonaisuutta, dialogisuutta ja konstruktivismia KNY:ssä kehittyneessä pedagogisessa ajattelutavassa. Ongelmia on, mutta ne voi kohdata ja niiden kanssa voi elää. Arkinen koko yhteisön refleksiivisyys voi olla osa pedagogiaa. Huoli opiskelijoista ja erityisesti heidän saamansa palaute sekä säännölliset keskustelut heidän kanssaan nousivat keskeisiksi vaati-

Taulukko 20. Humakin ja MAMK:n KNY:n ilmapiirikyselyt: Opiskelijoiden pedagoginen kohtaaminen, kokemaa empatiaa ja dialogisuutta.

| AMK/YKSIKÖ | KYSYMYS | KA 2000 | KA 2001 |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| HUMAK (KNO) | Ohjaus perustuu opiskelijan henkilökohtaisen ammattitaidon rakentamiseen | 3.38 (+0.08) | 3.27 (+0.07) |
| | Opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn on luotu edellytykset | 3.52 (+0.22) | 3.46 (+0.26) |
| | Kokeilemista ja uusien ideoiden kehittelyä rohkaistaan riittävästi | 3.41 (+0.11) | 3.20 (0.00) |
| | Opettaja tuntee riittäväällä tavalla opiskelijan ammatillisen elämäntilanteen ja persoonalliset ominaisuudet sekä yksilölliset urasuunnitelmat | 3.07 (-0.23) | 2.78 (-0.42) |
| | Opettaja ymmärtää oppimisprosessia opiskelijan näkökulmasta | 3.23 (-0.07) | 2.91 (-0.29) |
| | HUMAKin opiskelija-arviointi on selkeää ja auttaa opintojen toteuttamisessa ja jatkon suunnittelussa | 2.63 (-0.67) | 2.61 (-0.59) |
| | HOPS-ohjaajalla on riittävästi aikaa opiskelijan todelliseen kuunteluun ja seurantaan | 3.00 (-0.30) | 3.06 (-0.14) |
| | HOPSin toteuttamiseksi on riittävästi vaihtoehtoja | 3.03 (-0.37) | 3.07 (-0.13) |
| | HOPS-ohjaus auttaa opiskelijaa oman kehityksensä suuntaamisessa | 3.52 (+0.22) | 3.31 (+0.11) |
| MAMK (KNY) | Minua rohkaistaan arvioimaan omia oppimistuloksiani | 4.00 (+0.15) | 4.00 (+0.02) |
| | Opetettavia asioita ei tarjota liian valmiiksi ratkaistuna | 3.90 (+0.05) | 4.04 (+0.06) |
| | Koulutusohjelmassani pyritään tietoisesti tulevaisuuden ennakkointiin | 3.80 (-0.05) | 3.89 (-0.09) |
| | Koulutusohjelmassani voi avoimesti puhua myös ongelmallisista asioista | 4.30 (+0.45) | 4.22 (+0.24) |
| | Opiskelijoiden luovaa kykyä osataan käyttää hyväksi koulutusohjelmassani | 4.50 (+0.65) | 4.59 (+0.61) |
| | Minua tuetaan opiskeluni suunnittelussa | 3.60 (-0.25) | 3.48 (-0.50) |



muksiksi myöskin kansainvälisen arviointiryhmän raportissa – erityisesti olosuhteissa, jolloin oppimisessa on ”learning by doing” - ulottuvuus (Korkeakoulujen arviointineuvoston kansainväliset julkaisut 7:2002).²⁷

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa kokeileva ilmapiiri ja resurssit antavat mahdollisuuden yksilölliseen ammatillisuuteen, mutta humaanimpi, opettajan henkilökohtainen ja räätälöity kosketus ja ymmärrys jäävät vähemmälle. Intiimimmät dialogin ja palautteen kentät, HOPS ja opiskelun arviointi (teemat, arvosanat, opinnäyte ja portfolion noteeraaminen), eivät toimi intensiivisesti tai legitimiillä tavalla. Taulukosta on myös luettavissa pedagogia ja OPSin optiikka, jota vasten niitä luodaan ja koetellaan. Näyttää siltä, että MAMK:ssa oletetaan opiskelijan ja pedagogisten toimijoiden välille avoin alue, jota käytetään skeptisen, dialogisen ja konstruktivistisen opetuksen ja oppimisen kenttänä. Humakissa puolestaan – kokeilun hengessä, mutta kuitenkin – työelämä on läsnä.

Onko niin, että Hermes-jumala tai *pietas*, vanhempien lapsiaan kohtaan tunteen rakastavan ja huolehtivan tunteen sekä auktoriteetin mahdollisuus, (Ojakangas 1997 ja 2002, 20–21) ovat enemmän läsnä MAMK:ssa ja työelämän ”viimekätinen” paternaalinen jumala puolestaan operoi Humakissa?²⁸ Osin nämä applikaatiiviset ja hermeneuttiset spekulatiiviset johtopäätökset – parempaakaan empiriaa ei ole olemassa – palautuvat MAMK:n yhteisöllisempään yksikköön. Toisaalta viimeaikaisessa auktoriteetti- ja kasvatustepolemiikissa ovat korostuneet juuri ajatukset, joiden mukaan opettajan ammatti ei voi olla vain professio vaan myös elämäntapa, jossa kansalaisuuden ulottuvuudet ja eettis-poliittinen sitoutuminen ovat läsnä (emt.; vrt. Paakkunainen 1999 ja 2002). Aidosti välittävä, läsnäoleva ja oikeudenmukainen opettaja nousee oppimisavustajan ja työ-

27. Yhdysvaltalaisen filosofin ja kasvatusteoreetikon John Deweyn (1859–1952) kasvatusteorian perusajatuksena on oppiminen tekemällä, toiminnan kautta (”learning by doing”).

28. Osmo Lampinen viestii asian kuten tämän raportin johdannossa jo yksilöitiin, aika yksitotisesti: ”Arvioinnista tulisi kehittää ammattikorkeakouluja työelämään ja yhteiskuntaan sitova tekijä eikä elitistinen, suljetun ryhmän harrastus, jollaiseksi se yliopistomaailmassa helposti muuttuu” (Lampinen 2002, 10).

elämäohjaajan roolin takaa. Usein erilaiset tieteellisetkin oppiaineet hukkaavat tämän. Huoli ja välittäminen kuuluvat kuvaan ja ihmisen ongelmallisuus kasvatuksen kentällä on tunnustettava – sitä ei voi Mika Ojakankaan mukaan selittää pois. Toisaalta ”rakkaudesta ja välittämisestä ei voi tehdä normia eikä velvollisuutta” (Ojakangas 2002, 21). Kuitenkin, ”jos opettaja tuntee, ettei hänellä riitä huolenpidon ja vastuun tunnetta” hän ei Ojakankaan mukaan ole välttämättä oikeassa paikassa (emt., 21).

Humakissa peruskokemus on kuitenkin se, että OPSia entistä enemmän rakennetaan opiskelijan henkilökohtaisen ammattitaidon turvaksi. Tämän kontekstin antamaa turvaa voi aina parantaa, lämmittää ja räätälöidä lähemmäksi opiskelijaa. Eritoten tätä positiivista suuntaa perustelee seuraavan taulukon (taulukko 21) ajatus: ”OPS tukee opiskelijan syvenevän ammattitaidon kehitystä tavalla, joka selviää vasta opiskelun kuluessa.” Tämä positiivinen tulos ja useat opiskelijapalautteet korostavatkin tämän kokemuksen pedagogista testaavuutta: pedagogiahan on jotakin sellaista, joka ei valmistu palautekyselyin tai konsensuaalisella, yhteiseen tahtoon perustuvalla, keskustelulla, vaan se ”kolahtelee” opiskelijoiden maailman myöhemmissä vaiheissa ja harjoittelu- ja työyhteisökäytännöissä. Pedagogian ja tradition ääni saa toimijat ”liikahtamaan”, he tulevat ”vaiikutuiksi” (Gadamer 1986). OPSin perustavat arviot (taulukko 21) osoittavat samalla, että läheskään kaikki humakilaiset eivät jaa tätä pedagogista peruskokemusta. Peruskriittiselle asenteelle OPSin perusfunktioiden toteutumisessa on Humakissa legitiimi paikkansa ja kritiikkiä myös esitetään. Tämä onkin seuraavien taulukkomuuttujien positiivisen lukemisen avain. Humakin nykyisessä vaiheessa opetuksen pedagogisen sisällön kritiikki ja kehittäminen ovat mahdollisia. Ekspansion ja vakituisen korkeakoululuvan jälkeen sekä opettaja- ja opiskelijapolven vaihtuessa on aika pureutua sisällön rakentamiseen ja logiikkaan.

Ideaaliin eli tehokkaaseen, praktiseen ja työelämäherkkään OPSiin on vielä matkaa. Tämä tavoitteen etäisyys antaa myös mahdollisuuden ideaalisen ja eletyn OPSin ”kuilun” kritisoimiseen ja polemiikkiin. Tässäkin arviointitutkimuksessa jo aiemmin esiin nousut ajatus erilaisista opiskelijaryhmistä, OPSin reittikonstruktioista ja opis-



kelijaidentiteeteistä eivät ole ottaneet tuulta Humakissa. Monien pedagogisten johtohenkilöiden ajatuksissa niillä on kuitenkin sijansa. Toisaalta tällaiset toisiaan koettelevat ja väljiin distinktioihin perustuvat ryhmäidentiteetit eivät synny ulkoa tai ylhäältä, niiden kehitykseen tarvitaan oma aikansa ja pedagogia voi niitä sopivasti provosoida. Kysymys voisi olla myös kulttuurin ja toisaalta kansalaisuustoiminnan ja nuorisotyön välisistä jännitteistä. Juuri kulttuurisen ja sosiaalisen sekoittamisen tavoista – toisesta asiantuntijuudesta – on pedagogiassa pitkälle kysymys.

Myös OPSin lukemistavat ovat ongelmallisia (taulukko 21). Enemmistö vastanneista Humakin toimijoista ei ole oikein ymmärtänyt OPSia ja siten he eivät kasva sen kanssa. Oppiminen tapahtuu siis fragmentaarisemmin ”eletyn”, itsenäisen tai vaihtoehtoisen tiedon avulla, epäilyn, pelon, väärinyymmärryksen ja arvostelun kanssa. Nämä elementit ovat tietenkin aina haasteellisessa oppimisprosessissa läsnä, mutta kyse on epävarmuuden rajoista: milloin epävarmuus lukitsee asenteita, vangitsee luovia kapasiteetteja tai alkaa traumatisoida toimijoiden välejä? Mitä pidemmälle OPSia osataan kirjoittaa, sitä kauemmas voi mielikuvitus ja toinen asiantuntijuus kehittyä. OPSin ”punaisen langan” katkeaminen ja hajoaminen on taulukon vakavin viesti: kuinka luoda ja kuvata opiskelijan oppimisen laadulliset etapit ja risteysasemat?

Tässä ratkaisevaa on erityisesti työelämäsuhde (johon palaan vielä tuonnempana), mutta kyse on myös varsinkin alkuvuosien opiskelun rytmittämisestä, vaiheistamisesta ja yhteisestä keskustelulle avautuvasta hallittavuudesta. Humakin OPS on liian abstrakti ja ilmava, sen kehitys ei ole pedagogisen näkemyksen vaan ”yhteiskuntasuhteita palvelevaa” ja ”portfoliomainosta muistuttavaa” – lumipallomaista kehitystä, jota kukaan ei merkityksellistäen ja kokonaisuutena käy sisällöllisesti läpi, pohdi ja hallitse. Tässä mielessä OPSissa, tai sen HOPSissa ja opetusyksiköissä suoritettavassa tulokinnassa, perusopintojen, pedagogisen ja yhteiskunnallisen analyysitason, opiskelutasojen ja kurssien pitäisi seurailta toisiaan. Näin niiden sisällöllinen yhteys ja pedagogisen sivistyksen sanelema järjestys olisivat selvempiä.

Taulukko 21. OPSin kokonaisuus, punainen lanka ja pedagoginen näkemys.

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|
| Hyväksytkö seuraavat väittämät (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin): | | | | | |
| 1. Ammattikorkeakoulun ihanne – tehokas, käytännöllinen ja työelämäsuuntautunut tutkinto on toteutunut. (-23) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 6 | 31 | 43 | 20 | 0 |
| 2. Kunkin oppilaan polku syvenevän ammatillisuuden suuntaan on tunnistettu ja nuoret ovat voineet löytää oman ryhmänsä ja johdonmukaisen omintakeisen reittinsä HUMAKin sisäisessä opiskeluyhteisössä. (-43) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 12 | 32 | 44 | 11 | 1 |
| 3. OPS tukee opiskelijan syvenevän ammattitaidon kehitystä tavalla, joka selviää vasta opiskelun kuluessa. (+12) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 7 | 20 | 34 | 32 | 7 |
| 4. Oppilaat eivät ymmärrä opetussuunnitelmaa eivätkä kasva sen kanssa, sitä ei ole kirjoitettu pedagogisella näkemyksellä. (+16) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 2 | 32 | 26 | 28 | 12 |
| 5. Jaksot ja teemat eivät muodosta yhteistä "punaista lankaa", ne hajoavat. (+35) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 2 | 21 | 35 | 24 | 18 |
| 6. Opetussuunnitelma on selvästi kasvanut "lumipallomaisesti", ilman ajatusta, jonkinlaiseksi muotitemppujen ja -teemojen kokonaisuudeksi. (+26) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 5 | 20 | 32 | 32 | 12 |
| 7. Opetussuunnitelma on liian kunnianhimoinen ja "ilmava"; sen läpikäyntiä ei yksinkertaisesti voi tai jaksaa ottaa vakavasti. (+16) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 0 | 32 | 32 | 25 | 11 |
| 8. OPS on liian hajanainen ja tiukka – ongelmat kasautuvat, kun ihmiset eivät jaksaa. (+12) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 4 | 33 | 25 | 25 | 14 |
| Väitteen jälkeen sulussa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |



VI.7. Tunnetaaneko laatu ja määrän jarru?

OPSin hallittavuutta pohdittaessa lienee selvää, että Humakin olisi hiukan jarrutettava: ei liikaa yhdellä kertaa. Myös jaksamiseen, hektiseen muutokseen ja stressiin liittyvät mielteet kehottavat tähän (taulukko 21). OPSin osiota olisi tarkasteltava maltillisesti ja miettiä niiden sisäisiä yhteyksiä. Mitä ovat tarvittavat ja opetuksen hierarkkisuuutta perustelevat näkemykset kansalaistoiminnasta, nuorisokulttuureista ja alan pedagogiasta? Mitä konstruktio näistä elementeistä eri opiskeluvaiheissa tarkoittaa? Tulisiko yhteisten teemaopintojen opintoviikkomääriä lyhentää viidestä kolmeen tai kahteen? Tämä mahdollistaisi joustavamman yhteisen opinto-ohjelman. Miten praktisen harjoittelun ja työelämäaktiiviteettien ohjelmista tehtäisiin nykyistä minimalistisempia, jotta tehtävät ja niiden järjestys saisivat perustilauksen ja -merkityksen yhteiskunnallisen ja pedagogisen sisällön ja innovatiivisen humakilaisen oppimisen kautta? Tällöin nykyistä tarjontaa ja valintaa ei vähennettäisi vaan niitä siirrettäisiin uudessa järjestyksessä hieman myöhemmäksi – ja missä vaiheessa ”ollaan kypsiä” säntäämään kentälle ryhmänohjauksen, projektiohjauksen tai marginaaliporukan kanssa?

Sisällöllisesti, toimijoiden taitojen kasvun ja virtuositeettien kautta, määrittyvät ne tarpeet, joita työelämän suunnalla kohdataan. Tällaisen yhteiskunta- ja kasvatuspoliittisen sekä sisällöllisesti kursittavamman ja hallittavamman ohjelman laatiminen ei olisi välttämättä dogmaattinen ratkaisu. Se voisi sisältää erilaisia opiskelijaryhmiä, toisen asiantuntijuuden refleksiivisyyttä, julkisen, markkina-perustaisen tai kollektiivisen painotuksen mukaisia näkökulmia, ja kittinä konstruktivistisen pedagogian. Korkeammalle, refleksiivisemmin ja rauhallisemmin – sieltä avautuvat myös käytäntöjä kehittävät ja aktiivin yksilölliset polut! Maailman näkemiseen aukinaisena, sen perspektiivinomaisuuteen ja toiseen asiantuntijuuteen kasvamiseen tarvitaan aikaa ja asennetta – perus- ja yleisopintoja.

Näin päävastuu OPSin jatkokehittämisestä jääkin toimialajohdon vastuulle. Toimialajohto voi antaa koulutusohjelmatyöryhmille,

lehtoreille ja Humak-tiimeille legitimiin tilan (avoin aikataulu ja tila, yhteisen tekstin ja opintojen sisältökuvauksen punnitseminen, yhteen puristaminen ja synteesi), jossa laajempaa sisällöllistä uudistusta strukturoitaisiin OPSin sisältöön ja kirjoittamiseen tapaan. Jotta substanssiasioista saadaan aikaiseksi järjestyvä ohjelma, täytyy uudistuksen ja sitä mobilisoivan keskustelun perustua koulutusohjelmaan. Kyse ei ole hierarkisoidusta, muttei toisaalta mistään demokraattisestakaan, prosessista, vaan pikemminkin tiukasta pedagogisesta väittelystä: kuinka löytää perusasiat, relaatiot opintopolkujen ja tasojen välillä? Tämä keskustelu on aina elitististä, luovuus, verkosto-toimijan paikka ja kyky tuntea Humakin OPSin eri kehittämiskonteksteja ja tasoja ovat ratkaisevia tekijöitä. Työelämä- ja opiskelijakokemus voidaan nostaa esiin reformikeskustelussa, mutta ne eivät voi olla sen lähtökohtia (vrt. Laatukäsikirja 2002, 24–25).

Myös kansainväliset ammattikorkeakouluja arvioivat ryhmät ovat kiinnittäneet huomiota pedagogisen sisällön ongelmiin ja niitä koskevan polemiikin passiivisuuteen: työelämän vaatimukset ja tätä kautta jäsenyvä kehitysvisiot tunnetaan OPS-ohjelmissa, mutta puuttuuko itse fokus? (ks. korkeakoulun arviointineuvoston media-alan arviointiraportti, englanninkielinen julkaisu 7:2002). Yhteinen pedagoginen keskustelu ja jonkinlainen laatuvaatimus perusopetuksen teksteille ja valmiuksille eivät ole sama asia kuin aiemmin tässäkin raportissa dokumentoitu Humakin tiukka työelämälähtöisyys tai organisatorinen toimintaperiaate. Toisaalta ”Humakin maanlaajuista toimintatapaa luonnehtivat keveys, reagoiminen työelämän tarpeisiin ja nopealiikkeisyys” (Toimilupaan liittyviä kehittämisvelvoitteita koskeva raportti 30.11.2001), toisaalta yhtenäisyys:

”(…) Humanistisen ammattikorkeakoulun kehitys on ollut yhtenäisyyden ja yhteisten näkemysten kehittymisen historia. (...) Organisaatio ja toimintatavat ovat syntyneet ammattikorkeakoulu-yhteisön kollektiivisen suunnittelun ja kehittämistyön tuloksena. (...) Yhtenäisyyden ja yhteisen näkemysten perustekijöitä ovat Humanistisen ammattikorkeakoulun organisatorinen toimintatapa ja strateginen suunnitteluprosessi. (...) Humakin yksiköt toimivat kollektiivisina tiiminä, joissa sovelletaan jaettua johtajuutta. (...) Humak on luonut yhtenäiset toimintatavat koulutuksen or-



ganisoinnin, oppilaanohjauksen ja arvioinnin osalta. Nämä on ilmaistu ammattikorkeakoulun laatukäsikirjassa. Yhtenäisyys käytännön toiminnassa on varmistettu säännöllisellä auditoinnilla. Käytännön kommunikaation kanavaksi on luotu HUMAKPro-niminen sähköinen verkko. Ammattikorkeakoulukokonaisuuden toimintaa seurataan vuosittaisilla ilmapiiirkartoituksilla”. (Toimilupaan liittyviä kehittämisvelvoitteita koskeva raportti 30.11.2001, Humak.)

Henkilökohtaista portfolioa laadittaessa näyttäytyvät ja tihentyvät edellä esiin nostetut pedagogisen etenemisen vaikeudet. Toimijoille esitettiin väite *”opiskelijan osoitus persoonallisesta ammattitaidosta, portfolio, on kiteyttänyt ja motivoinut opiskelijoiden perusoivallusta – tutkinnon valmiudet täydentyvät monipuolisilla epävirallisilla kompetensseilla ja konkreettisten räätälöityjen ja koeteltujen taidonnäytteiden avulla”*. Vain viidennes tähän kyselytutkimukseen osallistuneista vastasi, että tässä on onnistuttu ”hyvin” tai ”kiitettävästi” (-44). Puolet vastaajista sen sijaan kiisti onnistumisen tässä tavoitteessa. Toinen haastattelulomakkeen kysymys viittasi Humakin autonomisen tiedon tarpeeseen ja väitti OPSin luottavan liikaa aloitteelliseen opiskelijaan (jolloin toiveet ja todellisuus sekoittuvat). Valtaosa vastaajista hyväksyi väitteen.

Portfolio siis innostaa Humakin opiskelijoiden ja toimijoiden vähemmistöä, kun taas enemmistölle itsenäisten tietotaitojen vaatimus on liian kova. Tämä itse asiassa kertoo kuilusta ideaalisen ja koetun OPSin välillä.

Humanistisen alan ammattikorkeakoulut eivät kykene portfolion tasolla vastaamaan huutoonsa korkea-asteen opiskelusta; joistakin ammattikorkeakouluista valmistuu aktiivisia osajia persoonallisiin työnäyttein, mutta suurin osa valmistuu melko kaavamaisilla töillä. Varsin huomattava osa opiskelijoista kokee portfolion taakkana ja pakkokilpailuyhteiskunnan todistuksena, ei yksilöllisen etenemisen raporttina tai vakavana todistuksena siitä. Tätä kuilua voi tietenkin kutsua itsenäisiltä riskinhallitsijoilta vaadittavaksi ”valehteluväliksi” tai mainokseksi – mikä puolestaan on välttämätön osa imagojen, brändien ja näyttöarvojen maailmaa. Toisaalta sitä voi pitää harjoi-

tuksena jatkuvan koulutus- ja uudistumistarpeen yhteiskuntaan, joka on luonut *portfolio-elämäntavan*. Lukioiden harjoitustöistä ensimmäisiin työhakemuskoulutuksiin, työttömien kursseihin tai aikuisopiskelun motivointeihin saakka yltävä ajatus vaatii meitä kaikkia näytteille, näyttämään pakkoyksilöllisen yhteiskunnan pärjääjiä ja onnistuneita etenijäyksilöitä (Hoikkala & Paju 2002; Jarvis 1997).

Henkilökohtaista portfolioa saatetaan vieroksua Suomessa myös toisenlaisista syistä. Tunnetun MAHIS-projektin onnistuneet ja epäviralliset verkostotoimijat eivät mielellään luopuneet omista ammatitaito-oletuksistaan. Tavanomaiset ammatti-ajatukset ja tutkintotodistukset kestivät hyvin epävirallisten, sosiaalisella pääomalla kokeilevan ja kansalaisaktiiveja verkottavan projektitestin:

”Vetäjät miettivät myös uusintakyselyssä Mahiksen merkitystä ohjaajataitoihinsa. Näkökulmanmuutos merkitsee siirtymistä subjektiivisesta moderneihin kompetensseihin ja vakavoitumista oman statuksen ja kulttuuripääoman suhteen; se ei muutu noin vain. Vakava statuspuhe on kovempaa – pärjäämisen puhetta, jonka paatos saa välillä kunnianhimoisia piirteitä. Suomalaisen ’vapaaehtoisuuden’ rajat sanotaan tässä puheessa julki. Pätevyysprojektit ovat läsnä silloinkin, kun koetaan epäonnistutun: ”en ole pätevä”. (...) Näissä reflektioissaan Mahis-tutorit palaavat konventioihin ja ammattiyhpeytensä luo ja taakse. Ammattipuhe ja perustermistö eivät tietenkään ole vain tyhjää ’stignafuliaa’. Perinteisen nuorisotyön autonomiset tieto-aidot ovat olemassa, eikä mikään kansalaisspontanismi ja perinteen ’terve järki’ tai akateeminen pedagogia tai tutkimus voi niitä korvata. Autonomisen nuorisotoimintakokemuksen siivittämällä perusargumenteilla voi hyvin kohdata Mahiksenkin kuvioita. Miksi vetäjät kykenevät tunnistamaan uudenlaisia ongelmanasetteluja valmiiden vaihtoehtojen parista ja omissa vastauksissaan, jotka ovat ratkaisuja työmuotoja poikkileikkaaviin ja subjektiivisiin kysymyksiin? Onko yksinkertaisesti niin, että konventionaalinen ja professionaalinen puhetapa ei ole vain sisällöllisesti varmuutta ja ylpeyttä lujittava tekijä, vaan myös suojakilpi, jonka taakse on helppo luikahtaa? Ajatus ammatitaidosta ei sisällä mahdollisuutta riskiyhteiskunnalliseen suorapuheisuuteen ja jatkuvan epävarmuuden käsittelyyn ainakaan, kun yleisönä ovat institutionaaliset toimijat tai laajempia yleisöjä palveleva tutkija. ’Radikaalia’ toiminnan käsitteellistämistä varotaan, vaikka toiminnan uutuus on usein käsin kosketeltavaa.



YMMÄRRETÄÄNKÖ NUORTA?

Yhtä lailla liikutaan uusissa toimijasuhteissa, intiimien ja 'syvämerkityksellisten' asioiden suunnassa ilman formaalia tukiapparaattia. Vai raporttoiko suomalainen jälkiarvio ja -viisaus biograafiset tai työhistorialliset juttunsa selviytymistarinoina: 'alussa minulla oli vaikeaa (...) mutta murroksen jälkeen minä kovalla työllä selvisin – projekti opetti minulle sen, että ammattitaidon kovalla ytimellä ja selkärangalla eteenpäin.' Tällainen rehellisen korrekti puhe toiminnan alun käynnistyskriiseistä puhuttelee. Nuorten naisten biograafiset puhuvat näyttävät laajemminkin suosivan instituutioiden ja professioiden – suojakilpien – kautta tapahtuvaa henkilökohtaista paikantamista ja yksilöllistä kilvoittelua: 'Samalla kun nuoret naiset sitovat kertomuksensa tiukasti yhteiskunnallisten instituutioiden puitteisiin, henkilökohtaisten valintojen ja ratkaisujen vaatimuksesta tulee polttava teema. Silti näkökulmassa säilyy naisten tapa ottaa huomioon useiden ihmisten perspektiivi; vaatimusta yksilöllisestä, perustellusta elämänkulusta kantavat kertomuksessa monet äänet. Tällä tarinalla on toinen perusta kuin vanhempien naisten yhteiskunnallisuudella ja siihen liittyvällä kansalaisperspektiivillä.'" (Paakkunainen 1999, 38–39.)

VII OPSIN TYÖOPPIMISYMPÄRISTÖ JA LAMPISEN VAROITUS

VII. 1. Kontaktiopetus menettää asemiaan, mutta saa vankat kannattajat tarkentamaan sille asetettuja vaatimuksiaan

Kontaktiopetus koettiin (taulukko 17) kaikkein toimivampana opetuksellisena ympäristönä. Se ei viittaa ainoastaan tavanomaiseen luokkahuonejärjestykseen vaan ylipäätään opetustilanteisiin, joissa kasvattaja on läsnä luennoimassa, ohjaamassa tai koordinoimassa. Yli neljäkymmentä prosenttia Humakin toimijoista uskookin, että kontakti- ja luokkahuoneopetusta ei korvaa mikään. Kontakti- ja luokkahuoneopetusta ei myöskään haluta arvostella maisterimaisuudesta ja ammatillisten sovellustaitojen puutteista, vaikka kolmasosa vastaajista kuitenkin *huomauttaa* tästä. Humakin kontaktiopetuksen oma sosiaalipedagoginen aspekti – kokemuksellisuus, elämyksellisyys, osallisuus ja ongelmanratkaisutaitoja käyttävä opetus – saa myös toimijavastauksissa positiivisen palautteen. Tosin kolmasosa esittää asiasta kriittisen kommentin. Humakin yleinen näkemys näyttäisikin olevan, että opettajakeskeinen pedagogia toimii hyvin. Eriytyisen hyvin se näyttää pärjäävän, kun sitä verrataan muihin Humakin opiskeluympäristöihin, joiden onnistuminen on kalpeampaa, risti-riitaisempaa ja osin myös kyseenalaista. Arvosteleva kolmasosa on miehin ja katsoo pelonsekaisesti instituution pedagogisen otteen ja huolehtivan turvan lipsuvan juuri tällä suomalaisen opetuksen peruserinteen tasolla.



Perusarvio ei kuitenkaan merkitse sitä, että luokkahuoneopetusta ei korvaa mikään: luokkahuoneopetus on nimittäin jo menettänyt paikkansa opetuksen paradigmana Humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Epävirallisemmat (informaalit), omatoimisemmat, käytännöllisemmät ja osallistavammat menetelmät ja ympäristöt ovat tulleet jäädäkseen. Reaalinen kontakti- ja luokkahuoneopetus koetaan mukiinmenevänä ja vain kolmannes vastaajista asettaa nämä muodot kriittisen kehityskeskustelun alaiseksi. Kyse on yleiseurooppalaisesta, jonkinlaisesta EU-pedagogian, läpimurrosta. Suomessakin voidaan puhua informaalista oppimistavasta ja työpajojen sekä tiimien oppivasta olemisen tavasta. Kaikkea ei palauteta tasa-arvoisen sosiaaliseen luokkahuonetilanteeseen. ”Sosiaalisen” opetuksen asenteesta luopumisellakin on kuitenkin rajansa, kuten tämänkin raportin johtopäätökset alleviivaavat. Hollantilaisissa ammattikorkeakouluissa onkin viime vuosien aikana kiinnitetty huomioita ongelmiin, joita nousee esiin, kun joissakin nuorisoalan sosiaali- ja kulttuuripedagogian laitoksissa on kokonaan luovuttu luokkahuoneopetuksesta. Sosiaalisuuden, tiimityyppisen interaktiivisuuden ja käsitteellisyuden maailmat tulee terävästi ja päättäväisesti tuoda mukaan ongelmakeskeisissä ja performanssityyppisissä pedagogisissa työmuodoissa. Nuoriso- ja kansalaistoiminnan tilanteet visioistetaan ja niissä voi tunnistaa käsitteellisen tradition ja perinteiden vaikutuksen – ja päinvastoin, teorioita voi tilanteistaa ja tuottaa niiden mukaisia kontekstualisointeja.

Opettajakeskeinen pedagogia on eri asia kuin yleissivistävä tai välttämätön alan pedagogisen ja yhteiskunnallisen sisällön ja tradition vaaliminen ja koettelu. Tässä voisikin olla Humakin pedagogian yksi peruspolemiikin paikka. Työelämä- ja yhteiskuntasuhteiden dynaaminen preferenssi kaikessa toiminnassa ja rohkea asenne luo pua kurssimaisesta opetustavasta jättää joissakin yksiköissä ja joidenkin kohorttien kokemuksen mukaan perustiedon orpoon asemaan. Kyse on erityisen haastavasta asiasta, kun muistamme tämän raportin aiemman huolen konstruktivistisen, toisen asiantuntijuuden ja syvenevän refleksiivisen toimintatavan vaatimasta kriittis-käsitteellisestä ja hyvinvointivaltion perinteen tuntevasta tiedosta. Perusteks-

tejä alueelta odotellaan. Vaikka tieto onkin perspektivististä ja projekti- ja tilannekohtaista, se ei poista yleissivistyksen, traditiorefleksivisyyden ja teoreettisten vaihtoehtomaailmojen tarvetta. Olisi asetettava kysymys autonomisen tietotaidon perusmenetelmistä, perusmenetelmien käsitteestä ylipäänsä. Konstruktivistisen asenteen läpiajo vaatii vanhaa ”*sosiaalivaltioammattilaiskurssitusta tomerampaa*” yleissivistysotetta: on katsottava modernin läpi, jotta voisi liikkua myöhäismodernissa. Huolta yhteisen keskustelun alaisista perusteksteistä ja menetelmistä lisää tieto, että Humakin toimijoiden mukaan ”*suomalaisen kansalaistoiminnan ja nuorisotyön menetelmäkeskustelu on täysin auki ja hajallaan, yhteisiä näkemyksiä ei ole*” (+62). Perusasetelmat ja haasteet on siis ripeästi kirjoitettava auki, muutoin avoin inkrementalismi johtaa käytäntöjen anarkiaan. Menetelmäkeskustelu ja traditiorefleksio on liian pitkään korvattu yliolokaisella suhteella ”*yleisslangilla ladattuun sosiaalipedagogiikkaan*” tai ohjaamisen käytännöllisellä otteella.

Esimerkiksi MAMK:n KNY on ottanut selvät askeleensa useiden kulttuurisen ilmaisutaidon pedagogian, sosiaalipedagogian ja uushahnilaisen Avartin (kansainvälinen projektikokonaisuus) suuntaan. Tästäkin voi olla montaa mieltä, mutta mamkilaiseen aktiviteettiin kuuluu menetelmien tuominen keskusteluun. Humak ei ole menetelmäkeskustelu-ongelmassaan suinkaan yksin. Nuorisotutkimusverkostossakin jo pitkään valmistellulla menetelmäoppaalla on ollut omat vaikeutensa, teoreettinen viitekehyskin on vielä hahmottamatta.²⁹

Suomalaista menetelmäkeskustelua ja sen puutetta voi verrata Saksan tilanteeseen. Saksan ammattikorkeakouluissa (Fachhochschule) on omat professori- ja traditioidentiteettinsä vihreistä marxahtaviin, katolisiin ja puhtaan hahnilaisiin tai elämys- ja kokemusperustaisiin sosiaalipedagogioihin. Valtakunnallisia nuorisopoliittisia raporttejakin saattelee aikalaistietoinen teoreettinen tekstikudos, Ulrich Beckistä Thomas Zieheen ja Wilhelm Heitmeyeriin.

29. Nuorisotutkimusverkossa on työstetty ideaa teoksesta, johon koottaisiin artikkeleita nuorisotyön menetelmistä. Hankkeessa ovat mukana myös Humak ja MAMK.



VII.2. Ideaalinen arvo- ja sivistysperusta on tämän päivän pragmatismia

Seuraavan taulukon (taulukko 22) ajatuskoe heijastelee vakaviakin identiteetti- ja traditioperustoja. Toimijavastaukset eivät aseta kyseenalaiseksi Humakin nykyisen yhteiskuntasuhde-identiteetin perustoja. Humak on opiskelijoiden, opettajien ja verkostotoimijoiden mielessä jotakin sellaista, joka sopii sen markkinakuvaan. Identiteetti elää ja on siis lujittunut, se on kiinni reaalisissa asenteissa. Huomiota herättää se, että työelämysuhteiden ammattikoululla ja oppimiskeskuksella on suurin kannatus Humakin arvo- ja sivistysperustaksi. Työelämysuhteiden ammattikoulu ja oppimiskeskus on määritelty Humakin aikalaisretoriikalla ja heijastelee nykymeron pedagogista syventämistä ja tarkentamista. Toinen preferenssilistan ideaali on edellistäkin pragmaattisempi, ”toiminnan-ohjauksellinen”, ja se tukeutuu perusmenetelmiin. Kolmas vaihtoehto alleviivaa analyttistä ja tutkimuksellista aktiivisuutta, missä oma toimialueen määrittely- ja panos ovat mukana ja asiantuntijuus nostaa ammattikorkeakoulun dualimallin omintakeiseksi osaksi (Yliopistot ja ammattikoulut peruskohtioina, Lampinen 2002). Yhteiskunnallisen ja kansalaisuuden sitoutumista ja yhteiskuntakritiikkiä (kohta 4) ilmaiseva pedagoginen perusta nousee yllättävän korkealle. Tämä on jälleen ilmaus kansalaistoiminnan teeman sisällön rekonstruoinnin ja arvon rehabilitoinnin tarpeesta Humakissa ja rinnastuu polemiikkiin toisesta asiantuntijuudesta ja toimijoiden eettis-poliittisesta sitoutumisesta. Sen sijaan kriittisen pedagogian kirjallisuuteen Humakissa ei törmää. Myös sosiaalipedagogiikan ja universaalien toiminta-alueiden suosiota voidaan pitää nykyisen OPSin kritiikkinä; siellähän sosiaalipedagogiikka jätetään teeman tasolle eikä kansainvälisyyskasvatus sisällä omaa pedagogiaansa tai koko toimialuetta uudelleen jäsentävää teoriaa tai yleissilmäystä.

Identiteettiperustaksi tarjottu ”Nuoriso- ja kansalaiskasvatuksen omintakeiset opit ja epävirallisen oppimisen mahdollisuudet” -vaihtoehto pyrki viittaamaan alan autonomisen tietotaidon artikulointiin.

Taulukko 22. Humakin sivistys- ja arvoperusta: preferenssit.

Miltä osaamisen, pedagogian ja tiedon alueilta HUMAKin itsenäinen instituutio ja opiskelijoiden syvenevä ammattilaisuus voisivat saada tukea? Kyse on opetuksen sivistyksellisistä ja arvoperusteista (ruksaa tai ympyröi seuraavista vaihtoehdoista kolme itsellesi tärkeintä): (LUE: PROSENTTILUKU KERTOON MAININTOJEN MÄÄRÄN VASTAAJISTA)

I Työelämäsuhteiden 'ammattikoulun' ja 'oppimiskeskuksen' käytännöllinen kehittäminen OPSin periaatteiden, menetelmien ja sisältöjen avoimella, tarkalla ja työelämävalmiuksia punnitsevalle pedagogisella suunnittelulla, yksikköjen tiimi- ja verkostoyhteistyöllä (48.)

II Keskittyminen nuorisotyön ja kansalaistoiminnan menetelmien ja (toiminnan)ohjauksen, vuorovaikutus- ja viestintätaitojen hallintaan (41.)

III Kansalaisyhteiskuntaa, -kasvatusta ja nuorisokulttuureja analysoivan tutkimustiedon oma tuottaminen, soveltaminen ja pedagoginen muokkaaminen ja tutkivan ja taustoittavan asiantuntijuuden tukeminen (37.)

IV Kansalais- ja nuorisotoiminnan itsenäisyyttä kunnioittavan refleksiivisen, rääkälöivän ja taustoittavan kriittisen pedagogiikan, analyysin ja tutkimuksen kehittäminen – missä tutkimus, kritiikki ja osallistuva käytäntö yhdistyvät (esim. demokratiakokeilut, ihmisoikeuksien vahvistaminen, feminismi, kansalais-osallistuminen, media- ja taideprojektit) (36.)

V (Yhteisöllisen, elämyksellisen ja kokemuksellisen) Sosiaalipedagogiikan metodi-
nen ja soveltava kehittäminen (34.)

VI Kansainvälistyvät kansalaistoiminnan ja nuorisotyön sekä monikulttuuristen menetelmien taidot ovat universaalien oppimisen näköala ja autonominen tietope-
rusta myös HUMAKille (24.)

VII Nuoriso- ja kansalaiskasvatuksen omintakeiset opit ja epävirallisen oppimisen mahdollisuudet (21.)

VIII Avoimen moniaineksisen ja ristiriitaisten intressien tuottaman sekä moniam-
matillisen pedagogian ohjelma (avoim pedagoginen ja tieteellinen hajautuminen),
missä ammattilaisuus ja refleksiivisyys yhdistyvät (19.)

IX Yleinen kasvatusoppi (pedagogia) ja klassisen humanistiset nuoria puhuttele-
vat auktoriteetit (15.)

X Tutkintojen tieteellistäminen ja yliopistoyhteistyö pedagogian avaimena: yk-
sikkökohtaisten tieteenalaa- ja menetelmäpainotusten (esim. sosiaalinen, pedagogi-
nen, kulttuurinen, sosiaalis-psykologinen, osallistuvaa yhteiskuntapolitiikkaa ko-
rostava) kehittäminen (13.)

XI Jokin muu sivistys- tai arvoperusta, mikä "Kunnon poliittista nuorisotoimin-
taa, ei vain kriittistä pedaa vaan sen osoittamista, että omakohtaista sitoutumista
ja arvottamista ei voi sen enempää elämässä kuin nuorisotyössäkään siirtää si-
vuun. Aika ja paikka luovat sitoutumisen ja menetelmän. Taikakeinoja ei ole ja
arvoja ja väriä ei voi välttää, esim. monikulttuurisyö" (N24-27,9) (1.)



Se saa omat kannattajansa, joita yhdistää usein ajatus autonomisen tiedon päivittämisestä ja esiin kaivamisen jatkuvasta tarpeesta. Vaihtoehtoiset arvo- ja sivistysperustat (kohdat 13 ja 9) – avoin inkrementalismi ja yleinen kasvatusoppi – osoittavat, että vaikka Humakissa ei olekaan päällekkäyvä nykypragmatiikan kritiikkiä, vaihtoehtoiset pedagogiset paradigmat elävät pintakuohun alla ja ne aktualisoituvat usein. Uusi lehtorisukupolvi vaatii selviä tekstejä ja OPSin alkukappaleita pedagogian syventämisen ja värittämisen suunnalla. Duaalimallin purkaminen ja yliopistoyhteistyö eivät monia Humakin toimijoita lämmitä. Melko paradoksaalista vastauksissa oli myös se, että yksilöllisiä ja käytännöllisiä polkuja ja omintakeisia ratkaisuja alleviivaavista Humakin vastaajista löytyi vain yksi selvästi muotoiltu täysin omintakeinen identiteettiperusta (kohta 11).

VII.3. Työoppimisen hurja mainos, haloo ja paino Humakissa: positiivisia ja ongelmallisia kokemuksia

Työoppiminen luo perustan koko OPSille ja Humakin yhteiskuntasuhteiden propagoinnille. Työoppiminen sijoittui kakkoseksi, kun oppimisympäristöjä listattiin (ks. edellä taulukko 22). Kyse on kuitenkin tietystä koko OPSin ja Humakin ajattelutavan läpäisevästä ideasta ja toimintatavasta. Humakin verkoston toimijat ovat hyvin sisäistäneet sen ja ymmärtävät työelämässä tapahtuvan oppimisen haasteellisuuden. Tämän toimintatavan ongelmat tiedostetaan. Ali-tuinen ajan puute, perusopetuksen laadun ja määrän ongelma, koulutusaikojen pidentyminen, OPSin ja pedagogian laahautuminen liian pitkiksi laajentuneiden työelämäjaksojen perässä. Työelämäoppiminen antaa kunnianhimoiset puitteet ja vision, nyt on kyse sen syventämisestä ja kirkastamisesta – niistä toimista, jotka antavat soveliaat ja motivoivat olot opiskelijalle *”heittäytyä viimekätiseen vastuuseen ja edetä itseohjautuvasti”*. Tämä haaste asettuu jatkuvasti, uudelleen ja uudelleen, Humakin OPSissa ja käytännöissä.

Eri yhteyksistä voi kuitenkin lukea, että työelämäopinnot ovat liian laajoja, niiden tasokasta laatua ja HOPS- ja työpaikkakohtaista ohjausta ei ole kyetty aina turvaamaan. Humakin 60 opintoviikon työelämäpotentiaali on radikaali, jos sitä verrataan esimerkiksi MAMK:n 25 opintoviikon jäsenettyihin työelämäsessioihin, jotka nekään eivät toteudu opiskelijoiden mielestä kiitettävällä ja intensiivisellä tavalla:

”Arvostan Humakissa (ainakin meidän opistossa ollaan menossa oikeaan suuntaan) OPSin sovellettavuutta, eli on mahdollista tehdä todellakin omia tarpeita ja kiinnostuksia vastaava HOPS” (N24–27,1). ”Auttaa luomaan raamit opiskelulle, mutta ainakin meidän luokalla (amk1) loppua kohden on porukka alkanut myöhästellä valmistumisaikatauluista pahasti!” (M28–35,3) ”Homma on kiinni siitä, kuinka mutkatta tai herkästi osaamme opettaa ja kirjoittaa suomalaisen kansanliikkeen perinnön ja osaamisen. Tähän ei koulutieto tai vain aktiivien haastattelut riitä. Pedagogia on tämä asioiden ja kokemusten muokkaamisen taito” (N28–35,6). ”OPS on tärkeä linjaus ja näkemys alan tulevaisuuden kvalifikaatioista (= pitäisi olla); nyt ei ole” (N56–,5). ”Sen ei tarvitsisi muuttua vuosittain – 2–3 OPSit!” (N28–35,5) ”Yhteistä siis kaikille opiskelijoille pakollisia opintoja oli liian pieni osa koko tutkinnosta” (M28–35,5). ”Vanha kunnan kasvatus palautettava kunniaan, en ole vanhus vaikka toteankin tämän. En tiedä, mikä ajatus maailmasta yhdistää humakilaisten nuorta polvea! (...) Itsenäinen työskentely, hankkeet ja työelämäkokeilut tarvitsevat erityisiä voimavaroja ja herkästi, ymmärtäen liikkuvia opettajia, KUKA ne ostaa vakituisiksi yksiköihin, tällaiset ovat kysytyjä toiminnallistajia ja organisaattoreita.” (M56–,9.) ”Työelämän jaksot liian pitkät ja hymyllä ohjatut – teorian ja käytännön integrointi” (N46–55,8). ”Kunnianhimoista jäsenystyötä on tehty: nyt on laaduntamisen ja sisällöllistämisen vuoro!” (N28–35,10) ”Kaikessa korostuu opiskelijan itseohjautuvuus – ottaako opiskelija vastuun vai ei (EI OPS SITÄ OTA!)” (N28–35,5).

Ilmapiirikyselyssä (taulukko 23) opiskelijat antavat tyydyttävät mainesanat ”työoppimisjärjestelmän kokonaisuudelle”, työoppimispaikkojen määrällinen tarjonta ei ole ongelma nuorille ja työelämän haasteet kohdataan ymmärrettävässä ympäristössä (taulukko 24). Myös muun opetuksen ja työelämän kokemusten synkronointi on toteutettu tyydyttävän huolellisesti. Sen sijaan koulun antamat tiedot ja val-

**Taulukko 23.** Työoppiminen Humakissa ja MAMK:ssa ilmapiirikyselyiden mukaan.

| AMK/YKSIKKÖ | KYSYMYS | KA 2000 | KA 2001 |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| HUMAK (KNO) | HUMAKin työoppimisjärjestelmä toimii kokonaisuutena hyvin | 3.21 (-0.09) | 3.13 (-0.07) |
| | Työoppimispaikoista tarjotaan riittävästi tietoa | 3.00 (-0.30) | 2.92 (-0.28) |
| | Työoppimispaikat auttavat ymmärtämään työelämän haasteita | 4.11 (+0.81) | 4.03 (+0.83) |
| | Työoppimisjaksoihin valmistautumiseen on yksikössäni riittävästi mahdollisuuksia | 2.97 (-0.33) | 3.04 (-0.16) |
| | Työoppimispaikoilla saatu ohjaus ja palaute on ollut ammatillisesti kehittäväää | 3.64 (+0.34) | 3.67 (+0.47) |
| | Työoppimisjaksoihin liittyvien kokemusten purkuun on riittävästi mahdollisuuksia jaksujen jälkeen | 2.89 (-0.41) | 2.79 (-0.41) |
| | Työoppiminen liittyy kiinteästi muuhun opetukseen ja tukee sitä riittäväällä tavalla | 3.34 (+0.04) | 3.21 (+0.01) |
| | HUMAKissa on riittävästi tarjolla erilaisia alani työoppimispaikkoja | 3.34 (+0.04) | 3.34 (+0.14) |
| MAMK (KNY) | Työelämä arvostaa koulutustani | 3.40 (-0.45) | 3.19 (-0.79) |
| | Koulutusohjelmani työelämäyhteydet toimivat | 3.60 (-0.25) | 3.63 (-0.35) |

mistautumisharkinta ennen työelämäjaksoja jää toteutukseltaan vaillinaiseksi. Samoin polyteknisten ja praktisten kokemusten purkamisen resurssit ovat heikot. Näin työelämäkäytäntöjen reflektointi ja työelämän kehittämiskeskustelu jäivät ohuiksi. Muutamien kokemusten mukaan ei voi puhua edes ohuudesta, ”*vaan opiskelijoiden yksin jättämisestä, pitkäksi aikaa, ulkopaikkakunnalle*”. Myös tämän raportin toimijakysely (taulukko 24) kehottaa varovaisuuteen työelämäkokemusten ja -kontribuution luovuuden ja pedagogisen toteutuksen arvioinnissa. Käytännöllisen oppimisen perustuki ilmaistaan selvityksissä, mutta ainakin toteutusta voi pitää kirjavana. Kokemuksia ennakoiva ja läpikäyvä ydinpedagogia on jäänyt osin toteuttamatta. Työoppiminen nähdään relevanttina Humakin osana, itse asiassa ilman sitä Humak ei erottuisi opinahjojen kentällä siten kuin se nykyisin tekee. Mutta lupaus ja brändi ovat suuria ja

Taulukko 24. Pedagogiset kokemukset työoppimisesta, preferenssejä.

Työoppiminen sekä kolmannen sektorin ja markkinaperustaisten projektien asema osana koulutusta on kasvanut: HUMAKin julkilausuttu työtapa jäsentyy osana koulun ja opettajan tukea opiskelijan ”työoppimiselle” ja näin jalostuu harkitseva ja syvenevä asiantuntemus. Mitkä seuraavista pedagogisista kokemuksista ovat olleet mielestäsi tärkeimpiä HUMAKin opiskelijoille heidän vieraillessaan opinahjonsa ulkopuolella (valitse kolme tärkeintä seuraavista):

I Opiskelija ”oppii tekemällä” ja kykenee omaksumaan ”pajan lattialta lähtien” välttämättömiä käytännöllisiä taitoja, jotka ovat nuoriso- ja kansalaistoiminnan perusta (72.)

II Opiskelija voi tuoda toimintayhteisöön joitain omia ajatuksiaan ja toiminnallisia kokemuksiaan, joiden arviointi, hyväksyntä tai hylkääminen, työskentely-yhteisössä opettaa eteenpäin (71.)

III Opiskelija voi raportoidessaan hankekokemuksestaan rikastaa omaa ja opiskelijakollegoidensa kokemusta ja inspiroida opetusta (38.)

IV Opiskelija kykenee innovoimaan hankkeita ja opinahjonsa tietoja rohkeudellaan ja tuoreella refleksiivisellä asiantuntemuksellaan ja mukaanheittäytymisellään (34.)

V Opiskelija voi jo opiskelunsa alkuvaiheen jälkeen tuoda opinahjonsa innovoiman oman lisänsä työelämähankeiden ideointiin, toteuttamiseen ja kehittää hankkeen tai työyhteisön menetelmiä, työtapoja ja kohdentamista (30.)

VI Opiskelija voi yhdessä vastaavan toimijan tai opettajan kanssa vetää hanketta ja jakaa johtamisvastuun (28.)

VII Opiskelija jää hankkeissa nuoren vertaisoppijan asemaan, mutta kokemus voi joskus olla tarpeellinen ja lisätä hänen realismiaan sekä empatia- ja vuorovaikutustaitojaan (20.)

VIII Jokin muu kokemus, mikä (2.)

kunnianhimoisia, toimintatapa horjahtelee. Tämänkin kyselytutkimuksen mukaan työelämäkokemus jää perustaltaan ”learning by doing”-kokemukseksi, opiskelijan mahdollisuudeksi testata joitakin omia ajattelutapojaan ja ideoitaan (taulukko 24).

Työelämän raportointivaiheen pedagogiseen elävöittämiseen ja rikastamiseen uskoo edes jonkin verran alle puolet vastaajista – saman verran uskotaan Humakin oman tiedon stimulointivoimaan työpaikoilla. Kolmisenkymmentä vastaajaa uskoo kuitenkin hienon



pontevasti, että ”*opiskelija voi yhdessä vastaavan toimijan tai opettajan kanssa vetää hanketta ja jakaa johtamisvastuun*”. Merkittävä osa kyselyssä aktiivisista toimijoista uskoo siihenkin, että jo opiskelun alkuvaihe antaa opiskelijalle mahdollisuuden kehittämispanokseen työelämäkeskustelussa. Vain parikymmentä vastaajaa halveeraa suoraan työelämäkokemusta ja näkee Humakissa vierailevat passiivisemmin, vertaisoppijan roolin kautta. Kokemukset ovat siis Humakin perustavan funktion ja toimintatavan suhteen heterogeeniset: käytännöistä oppiva näköala on olemassa, osalle itse praktiikka on kolahtanut – osalle taas on jäänyt arkisen työharjoittelun maku, missä ”*praktinen ja kriittinen analyysi on jäänyt tekemättä ja olo on jäänyt yksinäiseksi*”. Pedagogian ja työelämäpolkujen ”*yhteinen lonksuminen*” ei ole helppo asia toteutettavaksi. Myös MAMK:n piirissä KNY:n opiskelijakokemukset työpaikoista ovat melko vaiheistettuina ja suunniteltuinkin kriittisen viileitä. Suhteessa muuhun ilmapiirikartoituksen MAMK:ssakin ilmenee tyytymättömyyttä perusyhteyksiin ja perustoimintatapaan, jossa opiskelijat eivät voi toteuttaa kehittämisideoitaan ja luovuutetaan työelämän niukan arvostuksen oloissa.

VII.4. Humakin voimavara: ilmavia työelämysuhteita koskeva vertaileva ja kriittinen diskurssi sekä spekulatio

Humakin toimijat ovat oppineet työelämän sitoutuneen toimintatavan ja sen kriittisenkin käsittelyn ja sillä spekuloinnin. Kyse ei ole vain mainoslauseesta, jossa ”*Humak konnektoi työelämysuhteita ja nuoria*”. Työkokemus suhteutuu ja rinnastuu muuhun opetukseen ja näkemyksellisyyteen. Työkokemuksella tulee oma merkityksensä ja paikkansa suhteessa muuhun Humakin aktiviteetteihin ja opiskeluympäristöihin. ”*Kaikkia ei hotkita pureksimatta – työoppimiseen ei pidä ajautua myöskään liian varhain, sosiaalisia ja dialogitaitoja tarvitaan jäsennettäessä pajan lattiakokemuksia.*”

Toimijaverkoston asenne ja aktiivinen keskustelu työoppimisen ympärillä on inhimillisempi ja moniäänisempi kuin monet Humakin virallisten dokumenttien ulkopuolisille tahoilla kirjoitetut ja tiukat määrittelyt pedagogian työelämä-funktionaalisuudesta:

”Kontaktipinnan laajentuminen, valintojen monipuolistuminen – pätevät, motivoituneet ja paljon tapahtumia järjestävät opettajat” (N28–35,9). ”Kansalaistoiminnan puolella nimenomaan käytännön työ” (N24–27,10). ”Työoppiminen – tuo käytännönläheisyyttä ja konkretisoi teoriaa käytäntöön. Oikein annetuilla oppimistehtävillä ’höystettyinä’ tuo hyvän pedagogisen tuloksen” (M46–55,5). ”Kontakti + työoppiminen joko kotimaassa tai ulkomailla palvelevat hyvin. Työoppimisessa tapahtunut reflektointi teoriaan antaa hyvän ja tukevan taustan” (N46–55,5). ”Monipuoliset eri oppiympäristöjen vaihtoehdot - mikään ei yksin tuo parasta tulosta” (N28–35,5). ”Jos päiväopiskelijaksi ryhtyy, olettaisi myös opetusta olevan silloin tarjolla. Tällä hetkellä voisi Lohjalta sanoa kontaktiopetuksen kadonneen tyystin, (...) sivuhuomautus työoppimiseen + kontaktiopetus toimii, vaikka onkin vanhanaikaista” (N24–27,1). ”Opiskelijat valitsevat vähän projektioppimista, samoin verkko-opiskelua – toimittava niin, että niiden hyödyntäminen lisääntyisi” (M46–55,5). ”Työssäoppimisjaksot antavat parhaiten tartuntapintaa tulevaan ammattiin. Projektit ja projektiosaami-



sen opintojen ja työtapoja tulisi lisätä/korostaa OPSia laadittaessa” (N24–27,3). ”Kontaktiopetukseen käytettävät kokemusta omaavat toimijat antavat hyvät eväät tulevaisuuden työkentille” (M24–27,1). ”Kenttätyön” ja teoreettisen tiedon (esim. nuorisotutkimus) synteesi” (N46–55,6). ”Kun kirkassilmäinen yhdistysaktiivi ja oppimisvalmis nuori kohtaavat ja opettaja uskaltaa puuttua kirja- ja arvosteluviihsaudella tapahtumiin (...) niin kaikki on ok!” (N28–35,6) ”Työoppiminen oli kaikkein parasta ja opettiin! Sitä Lisää!” (N24–27,10). ”Hyvin yhdistetty, muunneltu, ohjattu ja toteutettu sekoitus eri oppimisympäristöjä. Osa opinnoista olisi syytä toteuttaa kontaktina (yhteiset opinnot ja perusopinnot” (N46–55,5). ”Työössäoppiminen on hyvä juttu, ohjaus on sen kehityksen seurausta” (M36–45,9). ”Harjoittelujaksot, laajat opintokokonaisuudet kurssit, joita vetävät oikeat ammattilaiset” (N,alle24,10). ”Tietenkin työoppiminen – tekemällä opitaan, mutta ennen kaikkea dialogioppiminen! Tulemme työskentelemään ihmisten parissa: sosiaaliset taidot, mutta dialogioppiminen myös, avartavat kun kuulee palautteen ajatusmaailmasta muina mielipiteitä” (N28–35,3). ”Käytännön työtilanteet/harjoitustilanteet” (N,alle24,8). ”Työoppiminen ok – jos ei tule liian varhain; verkko lähinnä pelleilyä. Kontaktiopetus voi olla hyvääkin” (M28–35,5). ”Työoppiminen, jos siinä olisi riittävästi resursseja. – Projektit. – Kontaktiopetus tai ryhmäoppiminen ovat aina perusteltuja. – Kirjatentit” (M,36–45,5). ”Parhaimpia oppimistapoja ovat olleet projektit; niissä täytyy pakosta paneutua asioihin mutta kuitenkin niin että se on mielekästä itselle hyviä oppimistapoja ovat kaikki ne missä tehdään konkreettisesti. Tekemällä Oppii!” (N,alle24,1) ”Projektit ja työoppimiset ovat minusta tärkeimpiä ja parhaimpia muotoja oppia. Ei esim. nuorten käyttäytymistä opi pelkästään kirjoja lukemalla” (N,alle24,1). ”Projektit ja työoppimisjaksot antavat opiskelijalle paljon” (N,alle,1).

VII.5. Lampisen varoitus: vievätkö alueellisesti strukturoidut markkinat ammattikorkeakouluja?

OPS-keskustelu ja yhteiskuntasuhteiden läpikäynti ovat merkinneet myös markkinahengen ja kapitalisoitumisen tendenssien tunnistamista työkentällä ja OPSin kehityslogiikassa. Myös informantit ja muutamat teemahaastateltavat nostivat näitä piirteitä esiin. Aina kysymys ei ole moralisoivasta keskustelusta vaan aikamme välttämättömyyden valtakunnan, talous- ja työelämän ja aikalaiskontekstin realistisesta, monipuolisesta ja ”hikisestä” kuvaamisesta. Työelämään päin kallistuva OPS ja sen hyödykeperustaistuminen ovat kuitenkin haaste perusopintojen eettiselle ja pedagogiselle ainekselelle ja työlle: jälleen kerran kentältä huudellaan yhteisten perustekstien perään (taulukko 25). Toisena vahvana kriittisenä argumenttina vastaajat esittivät, että yhteiskuntasuhteiden hoito ja tilkkutäkkimäinen OPS ovat sumentaneet tulevaisuutta ennakoivien vaihtoehtojen ja ammattikuvien harkitsemista. Kun vielä lisäämme tarkasteluun postmodernin peruskokemuksen, OPSia koskevan perushuomion ”anything goes”, voimme nähdä, että humakilaiset eivät ole suinkaan hullaantuneet markkinoista ja opintotarjottimista: yhteiskuntasuhteiden hoidolla ja sopeutumisella markkinoiden artikuloimiin harjoittelu- ja oppisisältövalikoimiin on rajansa. Toimijavastauksissa on valmiutta myös hiukan itseironisiin kommentointeihin: ”*humanismin ja sivistyksen periaatteet ovat päälle liimattuja mainosarvoja, joiden tulee muokkaantua asiakas- ja työelämäkohtamisissa*” (+13). Tähän asenteeseen ja humakilaiseen itsetuntoon kuuluu myös ajatus, ettei työelämä kykene viemään Humakia ja kaikkein ”*fakimmat työelämäsovetumisen muodot jäävät toteutumatta*”.

Työelämäsuhteiden lisäksi Humakin toimijat pohtivat myös kollektiivisemmin hahmottuvien projektien oppimisympäristöjä ja kokemuksiaan niistä. Nekään eivät toteudu ideaalisesti, vaikka niissä



pedagoginen sosiaalisuus ja yhteinen harkinta voisivat toteutua perustyöharjoittelujaksoja paremmin. ”Projektit, selvitys- ja palvelutehtävät eivät ole hyvin kiinnittyneet osaksi opiskelua ja sen refleksiivistä oppimista” (+16). Projektit putosivatkin oppimisympäristönä lähes verkko-oppimisen tasolle (-23): vaikka projekti tarjoaa hedelmällisen oppimisympäristön, jossa joudutaan konstruimaan ja simuloimaan eri kansalais- ja työelämäkonteksteja, niiden toteuttaminen on vaativaa ja ne perustuvat omarahoitukseen tai rahoitushakemuksiin. Myös opetuksen ja erilaisten projektien päällekkäisyys tai koordinoimattomuus voi muodostua ongelmaksi.

Eri yksiköissä projekteja on polkaistu liikkeelle vaihtelevasti, mutta lehtoreiden puhe on täynnään lupauksia paremmasta. Projekti- ja palvelutuotanto ovat myös jatkuvan selvityksen ja tulosvastuutarkastelujen kohteina. Monet opettajat liittävätkin juuri projektitoihin ajatuksen sopivan realistisista mutta konstruktivistista itsenäisyyttä vaativista hankkeista. Arvio vastannee MAMK:n KNY:n lehtoreiden ajatusmaailmaa. Monet alan markkinaorientoituneet pedagogit ja teoreetikot ovat kuitenkin sitä mieltä, että projektit jäävät usein liian asiantuntijakeskeisiksi ja niiden asiakas- ja käyttäjakeskeisyys pääsee esiin liian myöhäisessä vaiheessa. Työelämän kehittämissuunnitelmien opiskelu, joka liittyy Humakissa myös projektien opiskelu- ja oppimisympäristöön, onkin pikemminkin mielletävissä osana arvokasta opiskelijoiden ammatti-identiteettiä ja yksilöllisen portofolion laatimista. Tämä näkyy suoraan oppimisympäristöjen paremmuusjärjestyksessä.

”Projektit on hyviä, mieluiten työelämälähtöiset” (M24–27,1). ”Todelliset projektit muiden opiskelijoiden, opettajien, sidosryhmien ja yht.tahojen kanssa” (N28–35,12). ”(...) kun opiskelija löytää yhteyden oman yksityyksen kokemuksen ja ilmiöitä yleisemmällä tasolla tarkastelevan näkökulman välillä” (N56tai vanhempi,5). ”Työoppiminen on mielestäni erittäin hyvä tapa opiskella. Sen korostaminen Humakissa on vahvuus ja uskon että se edistää tulevaisuudessa työn hakemisessa” (N,alle24,1).

Kussakin yksikössä olisikin vertailtava tarkasti toisiinsa työelämää ja projektioppimista – onhan ihme, että lähempänä opiskelijaa ja

Taulukko 25. Työelämysuhteet ja Humak.

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|----|----|----|
| Hyväksytkö seuraavat väittämät (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin): | | | | | |
| 1. HUMAKin humanismin ja sivistyksen periaatteet ovat päälleliimattuja mainosarvoja, joiden tulee muokkaantua asiakas- ja työelämäkohtaamisissa. (+13) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 7 | 12 | 42 | 29 | 10 |
| 2. Työelämä "vie" HUMAKia, joka on antautunut työelämysuhteiden vietäväksi ja välittäjäksi – sen tehokkuus on epäitsenäisten "fakki-tietouksien" tuottamista. (-24) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 8 | 40 | 29 | 16 | 8 |
| 3. Työelämä- ja mediaherkkä OPSin menetelmäkirjo ja kirjaluettelot osoittavat, ettei pedagogis-moraalisia kantoja ole otettu ja "anything goes". Ongelmia tai vaihtoehtoja ei ole esitelty. (+18) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 9 | 17 | 36 | 25 | 14 |
| 4. Nuorisotyön ja kansalaistoiminnan palvelut, tuottaminen ja oppiminen markkinoistuvat; OPSiakin on kehitetty yhteiskuntasuhteiden silmämäärällä; tätä läpilyövää hyödykeperustaistumista ei ole mietitty ja kohdattu eettisenä tai pedagogisena ongelmana. (+40) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 3 | 16 | 40 | 22 | 20 |
| 5. Laajan opetuskirjon ja yhteiskuntasuhteiden hoitamisen periaatteet ovat jarruttaneet pedagogian tulevaisuusorientaatiota, vaihtoehtojen ja koulutuspoliittisten näköalojen luomista; esim. syrjäytymis-, seikkailu- ja huumeopagogiat seuraavat hallinnon ajattelua. (+9) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 6 | 23 | 36 | 26 | 9 |
| Väitteen jälkeen sulussa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |

ohjausmahdollisuuksia oleva projekti epäonnistuu Humakin toimijoiden arvioiden mukaan huomattavasti useammin kuin työelämäkosketus. Molemmat vaativat omat resurssinsa, pedagogisen aikansa ja huolenpitonsa. Työelämä siis voittaa projektin, koska siinä ei tarvita niin paljon omia yksikkökohtaisia satsauksia?

Antti Kaupin mukaan kehittämisprojektien kohtalo onkin juuri tässä kunnianhimoisuudessa; ne vaativat lisäresurssien ohella uu-



denlaista didaktista otetta.³⁰ Myös ”itsenäinen työskentely” (etätehtävät, arviointiraportit, essee) ja ”muut oppimista tukevat ympäristöt” (media, ekskursionot, asiantuntijainstituutiokontaktit) saivat kohutuullisen suosion oppimisympäristöjä vertailtaessa. Ne auttavat usein tiukkojen aikataulujen sovittelussa ja osoittavat osaltaan opiskelijoiden kysyä itsenäiseen työskentelyyn sekä selviytymistä vaatimattomammallakin ohjauksella. Humakin OPS (2002–2003, 14) kuitenkin korostaa, että ”*opiskelijoilla on oikeus saada opintoihinsa ohjausta*”. Näissä töissä opiskelijat voivat tukeutua median, asiantuntija- ja tutkijatietouksiin. Opinnäytteet ovat ”(...) *parhaimmillaan jonkinlaisia neuvotteluprosessin kulun ja johtopäätösten tekoa*” – ”*pehmeimmillään ne ovat referaatteja, jolla luikitaan opintosuorituksista yli (...) siitä, missä aita on matalin*”. Itsenäinen työskentely vaatii opiskelijalta itsekuria ja sisältöjen omaehtoista liittämistä muihin oppimisympäristöihin:

”Itsenäinen työskentely opintojen alkuvaiheessa on turhanaikaisinta” (M46–55,5). ”Itseohjautuva pelkästään kirjoista lukemalla ei opi kuin tentin ajaksi. Ei saa kontakteja muihin opiskelijoihin/hyödynnettyä näiden näkemyksiä. Näin mennään vain missä aita on. matalin, jolta voisi olla osa kurssista ,muta harvoin koko kurssi!” (M,alle24,1). ”Itsenäinen opiskelu sopii joillekin mutta useimmille se on vain keino päästä aikaisista herätyksistä ja koulunpenkillä istumisesta: ongelmana on myöskin se, että oppiiko opiskelija kurssille asetetut tavoitteet tai venyvätkö hänen opiskelunsa kuinka pitkälle” (N28–35,1). ”Useimmat itsenäiset tehtävät – kuinka moni vain rutiinilla ilman ajatustoimintaa tekee ne (vrt. esim. approjen itsearviointeja” (N,28–35,3).

30. ”1) Ensin perustiedot, sitten syventävät -ajattelun tilalle tulisi saada monimutkaisten kokonaisuuksien periaatteiden jäsentäminen ja sen jälkeen yksityiskohtien tarkastelu. 2) Havainnollistamisen sijasta tulisi kuvata ja mallintaa osatekijöiden välisiä suhteita ja riippuvuuksia. 3) Valmiiden tietojen siirron tilalle tulisi sada aktiivinen ja vastuullinen yhteistyö ja ajattelun ja toiminnan kehittäminen. 4) Valmiiden vastausten tilalle tulisi kehittää menetelmätietoa ja kriittistä ajattelua. 5) Ilmiöiden yhteisten piirteiden tarkastelun tilalla tulisi opettaa tutkimalla ilmiöiden ja niiden muuttumista selittävien käsitteiden muodostumista. 6) Kokeissa ja harjoituksissa soveltamisen tilalle tulisi rakentaa avoimia oppimistehtäviä ja käytännön hankkeita.”

Opetussuunnitelman kehittämistyö sitoutuu joissakin humakilaisissa puheenvuoroissa ja dokumenteissa sangen pitkälle työmarkkina-ajatteluun, antautuu työelämysuhteille. Usein työsuhteiden pedagogisessa määrittelyssä aluepolitiikka on mukana. Dokumentteja ja tämän raportin avoimia tekstiosuuksia ja ilmapiirikyselyjen tuloksia ei voi lukea samalla tavalla. Useat toimijatyyppit haluavat ottaa etäisyyttä ”hyödykeperustaistuneeseen Humakiin”. Humakin työelämä-ankkuroinnissa on kyse ”reilusti julkilausutusta periaatteesta”, jota myös tulosvastuullisuutta ja käytännönläheisyyttä pitkään etsineet ja humboldtilaista yliopistoa hartaasti kritisoineet opetusviranomaiset ymmärtävät ja haluavat tukea. Ajattelutapa on sukua vanhalle, myös suomalaista koulutusreformikeskusteluun 1970-luvulla (mm. yhteiskuntatieteellinen ja surullisenkuuluisa FYTT) vaikuttaneelle DDR:n polytekniselle koulutussysteemille. Siinä työelämä- ja työnjakosynkronointi oli käytännöllisen järjen ja historiallisen totuuden asemassa. Nytemmin työelämatarpeita ja koulutusta on välittämässä markkinat valtiojohtoisen suunnittelun sijaan: ”Opetussuunnitelman kehittämistyö. Opetussuunnitelmat synnytetään yhdessä työelämätahojen kanssa, jolloin vastataan sekä alueellisiin että valtakunnallisiin kvalifikaatiotarpeisiin, ja varmistetaan opiskelijoiden työllisyysnäkyviä” (Toimilupaan liittyviä kehittämismenpiteitä koskeva raportti 30.10.2001, 6).

Osmo Lampinen (2002) on kehitellyt kuvaa yliopistoista ja erityisesti ammattikorkeakouluista markkinoistuvina, monipuolisesta rahoituksesta kilpailevina instituutioina, jotka lähestyvät yritysmallia ja praktisen sekä manageriaalista, tehokkaan keskitetysti hallinnoidun innovaattori-toimijan roolia. Vaikka hän kehuukin polyteknistä korkeakouluinstituutiota juuri joustavasta soveltavuudesta sekä opetuksessa että tutkimustoiminnassa, hän jää miettimään ”ammattikorkeakoulun (...) hämääää autonomiää”, joka riippuu rahoittajien määräästä, toimijoiden ja hallinnon itsenäisyydestä, käytäntö-innovaatioista ja kunnallisesta itsehallinnosta. Samalla hän varoittaa, että ”(...) ammattikorkeakoulut ovat Suomessa vahvasti julkista tehtävää suorittavia organisaatioita. Niiden vastuu uusien ikäluokkien koulutuksesta on kasvamassa. Niiltä odotetaan myös palveluita omilla sijaintialueillaan. Voivatko ne samaan aikaan kehittyä toisiaan vas-



taan kilpailuviksi yrityksiksi, joiden käsitys vastuusta hämärtyy markkinakilpailun jalkoihin?” (Lampinen 2002.) Olen itsekin pohtinut näitä aiheelliseksi osoittautuneita visioita jo arviointisuunnitelmaa laadittaessa:

”Koko alan pedagogian määrittelyprosessi tapahtuu myös tulosvastuun tehokkuusvaatimusten oloissa. Koko reformin yllä elää tehokkuuden vaatimuksen varjo: ammattikorkeat perustettiin osaltaan yliopistojen ja korkeakoulujen epäkäytännöllisten ja tehottomien tutkintojen haastamana - minkä tarpeen opetusministeriö on usein selkeästi artikuloinut. Koulutuksen tuotos- ja opetuksen laatuarviointi on osa koulutuksen arkea. Näin myös ammattikorkeat ovat joissain suhteissa ajautuneet toisiaan vastaan, argumentoimaan ja laskemaan tarpeellisuuttaan. Samalla ’aluepoliittiset’ intressit ja kehitysvaatimukset ovat heijastuneet haastavin verkostoitumisaloittein, mutta myös partikularistisin toivein, koulutusyksikköjen toimissa. Joillain alueilla, joita painaa erityinen periferinen huoli, ammattikorkeat ovat jonkinlaisia (nuorison) lippulaivoja, jotka marssivat paikalle, kun nuorekasta ja dynaamista vetoomusta odotetaan: me ja toivo elämme!”

VII.6. Lampisen varoitus on aiheellinen

Samanlaisia varoituksen ääniä on kuultu media-alan ammattikorkeakoulua arvioineelta kansainväliseltä ryhmältä.: alueellisesti orientoitunut (sinänsä sängen kannatettava) taloudellisen ja kulttuurisen kehityksen missio ei saa johtaa siihen, että perustehtävä alan ammattilaisten kouluttamisessa unohtuu (AKN, englanninkieliset julkaisut 7/2002). Omissa käsikirjoissaan ja ohjausdokumenteissaan Humak on pysähtynyt miettimään OPSin työelämäsuhteen kehittämistä, prosessin kitkapaikkoja ja refleksiivisyyden parantamista. OPS 2002–2003 on herkistänyt tavoitteita erityisesti arvioinnissa, opettajan, opiskelijan ja työnantajan kommunikaatiosuhdetta on parannettu.

”Pääsääntöisesti laadullisen’ palautteen taustalla on ’kehityssuuntautuneen arvioinnin malli’: (...) ajatuksena on siirtää huomio tulevaan ja ammatillisen kehityksen kannalta keskeisten asioiden tunnistamiseen. Kehityssuuntautuneessa arvioinnissa huomio kohdistuu opiskelijan kykyyn suunnitella työtä, toimia vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa, suoriutua itse työstä sekä arvioida työtä kokonaisuutena.”

Kirjallis-laadullista palautetta annetaan työoppimisen lisäksi teemoista, opinnäytetöistä ja portfolioista. Nämä ideaali-OPSin määreet ovat kauniita ja niissä heijastuvat ”eletty” ja ”opittu”.

Reaali-OPSin tasolla on kuitenkin palautettava mieliin tämän raportin kappaleen perusopit. Markkina- ja työelämäorientaatio ovat tuottaneet paljon myös näyttöarvo- ja mainostasoisia sekä maalailevia ajatuksia Humakin työelämäoppimisesta. Sen nykyistä laajuutta (60 ov) ei kyetä kaikkien opiskelijaryhmien ja kaikkien paikkakuntien osalta laadullisesti välttävästi toteuttamaan. Volyymin säätämisen lisäksi olisikin keskityttävä ainakin kolmeen kriittiseen tarkasteluprosessiin. Ensiksikin, useiden opiskelijoiden portfoliokokemukset ovat melko kriittisiä ja niissä näkyy perusongelma: kuinka huolehtia henkilökohtaisen ja yleisen määrällisesti etenevän Humakin kehityksen tasapainoisesta suhteesta? Monien opiskelijoiden ja informantti-tarkkailijoiden mukaan työelämäpolut ovat tuottaneet nuorille liiaksi myös ilmavia lupauksia, sekä ”*frustroivia (...) ja tylsiä kokemuksia*”, jotka eivät ole syventäneet ja jatkaneet ammattilaispolkua. Koko Humakin henkilökunnan tulisikin sopia yhteisistä askelmerkeistä, jolla voitaisiin HOPSia ja yksilökohtaisia työelämäratkaisuja tarkentaa ja muokata realistisemmiksi.

Toiseksi, osana tätä ongelmaa ovat ”kehityssuuntautuneen arvioinnin” toiminnan tasot tai näkökulma (OPS 2002–2003, 18–19; vrt. Sarha 2000; Haittoniemi 2001): ”aloittelijasta” ja ”kehittyneestä aloittelijasta” edetään ”pätevän suoriutujan” kautta ”eteväksi tekijäksi” ja lopulta ”asiantuntijaksi”. Kyse on varmaan oikeansuuntaisesta ja ongelmia vilpittömästi kohtaavasta yhteisen normittamisen tasoerottelusta. Mutta varsinkin ”etevän tekijän” (itsenäinen, käsitteellinen ja ns. ammatilliseen tiedeosaamiseen nojaava toimija) ja ”asiantuntijan” (kokonaisvaltainen ja työpaikan horisontin yli kat-



sova vapaa kulttuuriosaja) roolit ovat merkittävässä ristiriidassa tämänkin raportin tulosten kanssa. Opiskelijoille itsenäisyys ja aloitteellisuus ovat arkisempi juttu ja ”*se roikkuu hyvin lämmitettyjen ja motivoivien perusopintojen varassa*”. Vain harvat ovat Humakista valmistuessaan kypsiä kulttuurikriitikoita, jotka ovat treenanneet taitojaan harkitussa työelämäsimulaation ympäristössä. Tasoerotellun hierarkia ja vaiheistus eivät edes näy OPSin opiskelujaksoissa ja niitä vastaavien työoppimispaikkojen rankkaamisessa ja räätälöinnissä. Jääkö tämäkin HOPS-prosessin ja työohjaajan vastuullisen silmäyksen, huolen ja kunkin paikkakunnan harjoittelu-paikkatilanteen varaan? paranevatko räätälöinti ja HOPS, jos niiden vapausasteet laajenevat? Vastaus on varmaankin ei – ja tämä vastaus onkin annettu ideaalidokumenteissa, muun muassa Laatu-käsikirjassa (2002).

Ongelma on kohdattu arjessa ja siihen on reagoitu esimerkiksi tuottamalla työoppimiskäytäntöjä kuvaavia ja työoppimispäiväkirjan ohjeistuksen taseisia dokumentteja (OPS 2002–2003, 18–19; vrt. Sarha 2000; Haittoniemi 2001). Oivaltavat psykologiset ja käytännön neuvot, kielikuvat ja kaikkia toimijoita velvoittavat tehtävälistat ovat tarpeellisia, mutta realistisen minimalistisina teksteinä nekään eivät silloita tietä hyvin työelämän simulointimalleihin. Niissä kuitenkin yritetään nimetä myös sosiaalis-psykologisin ja arkisin termein yhteydet opiskelijan arjen, työelämävierailujen ja OPSin kehitysvaiheiden välille.

Tähän liittyikin kolmas ongelma: kuinka lisätä OPSin esittelemiä tulevaisuusorientaatiota, kriittisiä ja vaihtoehtoisia kykyjä ja enakoivia näkyjä työelämään? Jossakin opiskeluprosessin vaiheessa Humakin toimijat tarvitsisivat innovatiivista, tulevaisuustutkimuksellisesti ja pedagogisesti orientoivaa panostamista. Tämä voisi antaa resursseja katsoa työpaikkojen ”toimitsijahorisonttien ylitse”. Tällaisia resursseja tai laadullisen ajattelun autonomista perinnettä Humakissa ei ole. Harvat omintakeiset ja tasokkaat tutkimukset ovat muuttaneet kuvaa omista innovatiivisista suhteista työelämän kehittämiseksi, mutta turhan usein omat tekstit ja kehittämisdokumentit jäävät Humakin käytäntösuhteiden idealisoinnin tai propagoinnin varaan (Humania, Harju 2002). Kysyin usealtakin Humakin toimi-

jalta, mistä tieto työelämän rakenteiden, ammattikuvien ja ennustamisen perusteista tulee. Vastaukset osoittivat, ettei tämäkään ole aina selvää. Työelämäsuhteiden tuntemus ja kehittämisvisio vaatisivat myös työnantajaverkoston toimijoiden sitoutumista ja vakuuttuneisuutta yhteistyön merkityksistä ja hyödyistä: Humak (ja tämä raporttitutkimus) ei ole ainoa ammattikorkean tasoinen instituutio, jonka kyky sitouttaa työelämätoimijoita horjahtelee. Tulevaisuus- ja riskisatsaukset tuotteiden tai uusien ammattiosaamisten suunnilla muhivat usein työelämäaktiivien vielä muotoaan hakevissa suunnitelmissa, ei-verbaalin ja autonomisen perinteen muodossa.

Humanistiset ja samalla hyödylliset työelämäsuhteet ovat tässä erityisen harkintakynnyksen tuolla puolen. Suorittajia ja kesäpäivystäjiä tarvitaan aina, mutta kuinka integroida työpaikkoja, joissa innovatiivinen suunnittelu olisi mahdollista (esim. Korhonen 2000)? Toisessa ammattikorkeakoulun tasoisessa instituutiossa työelämäpolkuja rakentanut pedagogijohtaja toteaaakin: *”Nimiä työelämäneuvottelukuntien listoihin on helppo saada, mutta oikeat yhteistyöihmiset, joilla on myös pedagogista vihkiytyneisyyttä ja sitoutumista, ovat kullannarvoisia, harvinaisia.”* Alan kriittiset tutkimukset puhuvat selkeää kieltä siitä, kuinka työelämäopintojen rakentaminen on ammattikorkeakoulun tasolla ”keskeneräinen ja sangen vaihteleva prosessi”. Jatkuvuuteen perustuvia yhteistyömuotoja ei oikein ole keksitty ja keskeiset ongelmat ovat samoja kuin tässäkin raportissa. Opettajien ja työnohjaajien taidot ovat muutoksessa koetteilla. Uudesta resurssijaosta, joka vakuuttaisi työnantajatkin, ei ole vielä tietoa ja varmuutta. Työelämävierailut ja projektit ovat palautuneet useimmiten ”(...) alan työkäytäntöjen oppimiseen, ne hahmottuvat harvemmin opetusmenetelmänä” (Korhonen 2000). Korhosenkin mukaan ”työelämän ja koulutuksen yhteistyö edellyttää resurssointia, joka ei välttämättä tuota työelämälle näkyvää tulosta lyhyellä tähtäimellä ja voisi siksi olla käytännössä vaikea toteuttaa. Opetusmateriaalin ja opetusmenetelmien tulisi mahdollistaa todellisten ongelmatilanteiden simulointi ilman työelämän jatkuvaa runsasta panostusta” (emt., 156). Riittääkö ohjaajahenkilöiden venyminen ja huoli HOPSista sekä mielikuvitus työelämälupausten lunastamisessa, kun rahasta on aina puute?



VIII POSTMODERNI OPS: EPÄVARMUUTTA JA TYÖMARKKINAESSENTIALISMIA?

VIII.1. Professio, kansalaisaktiivisuus, markkinat

Nuorisotyön, kansalaisjärjestö- ja verkkotoimijoiden sekä tämän alueen pedagogien suhteessa on oma kilpailu- ja poliittinen asetelmansa: professio ja kansalaisaktiivisuus eivät aina kulje käsi kädessä, vaikka suomalaisen kolmannen sektorin ja nuorisotyön historia tendenssinomaisesti siihen viittaavatkin. Poliittisen mielikuvituksen ja epäsovinnaisen (joskus illegaalin) toiminnan rajat tulevat vastaan, kun pedagoginen instituutio kurkottaa kansalaisyhteiskunnan ja elämiss maailman autonomisiin kudoksiin ja yhteiskunnallisiin muutospotentiaaleihin.

Näitä uusia ja radikaaleja, usein mediaperustaisesti välittyneitä, ilmiöitä vasten konventionaalisempi nuorten maailmankuva ja kansalaisuus saavat hahmoaan ja identiteettejään. Suomessa julkisten instituutioiden (kunnat, valtio, puolijulkiset organisaatiot) ja markkinaperustaisten toimijoiden (hyödykkeet, palvelut, konsultaatiot, os-topalvelut, tulosvastuulliset markkinat) ovat monin kudoksin sekoituneet nuorisotyön ja kansalaistoiminnan kulttuureihin.

On perusteltua puhua ”miksatasta”, sekoitetusta sektorista. Monet kriittiset tutkijat varoittavatkin (Rose 1996), että hyödykeperustainen palvelutuotanto ja tulosvastuuideologia tunkeutuvat myös kolmannen sektorin ohjaukseen, pedagogiaan ja sisäisiin normeihin.

Toisaalta usein markkinaehdoin toimivat uudet professiot ja keskustelutekniikat – median, kulttuurin ja interaktiivisen pedagogian tuottajat, konsultit, gallupin ja barometrien tuottajat, evaluaattorit, tehokkuussaneeraajat ja tulosvastuullistajat, nuorisotutkimuksen selvitystoiminta – korvaavat perinteistä (vaali)demokratiaa, työ- ja kouluelämän palautekäytäntöjä, yhteiskunnallista kasvatusta sekä kollektiivisten yhdistysten ja verkkojen toimintaa kansalaisyhteiskunnan ja valtion välissä. Tuore esimerkki voisivat olla osallistavat ammattilaiset, jotka toimisivat nuorten yhteiskunnalliseksi aktivoimiseksi uusien tempujen, myytävien pedagogioiden ja menetelmien avulla.

Korvaako ammattikorkeakoulu informaalisen ja kriittisen kansalaisoppimisen? Korvaavatko arvioiva nuorisotutkija ja barometriasiantuntija valtion nuorisoneuvoston? Elämmekö läpipedagogisoiduttavassa yhteiskunnassa, jonka hyödyketuotannolliset mitat määrittelevät ammattitaitojenkin osaamispääomien tuotantoa ja käyttöä? Myös institutionaalisessa arvioinnissa (kansainvälinen tutkijaryhmä 2001) Humakia varoitetaan identiteettiongelmistä ja liioittelusta markkinoinnista. Tässä arvioinnissa Humakia vaadittiin keskittymään selkeään pedagogisen tehtävänsä välittävänä korkea-asteen instituutiona. Näin management-hallinto ja organisoituminen sen mukaiseksi sekä alue- ja resurssipolitiikka jäisivät sivummalle. Toisaalta verkostoammattikorkeakoulun oma strategia ja poliittisia valintoja tekevä julkisuus voisi näin nousta selvään asemaansa osana organisaatiota ja dualismi toiminnallisen ja pedagogisen johdon välillä voisi ylittyä. Myös moderni sosiaalinen ja kulttuurinen marginaali (syrjäytyminen, vaihtoehtokulttuurit, uudet sosiaaliset liikkeet, kriittinen sosiaalipedagogia, nuorisokulttuurit) ovat monimielisiä. Ammattikorkeakoulutasoinen pedagogia joutuu siis luovimaan ja syntetisoimaan, tekemään poliittisia ratkaisuja yhteiskuntaintressien, pedagogisen autonomian ja akateemisen kentän välillä. Jatkuvan epävarmuuden keskellä eläminen aiheuttaa myös tunteen postmodernista turvattomuudesta. Miten taustoittaa tätä tunnelmaa?



VIII.2. Selvää tiedettä ja pedagogiaa ei ole: Humakin elämä epävarmuudessa?

Vastuullisen ja interaktiivisen verkostoyhteistyön, infrastruktuurin ja pedagogisen substanssin luominen identiteetistään epävarmalla nuoriso- ja kansalaistyön alueella vaatii myös pioneerityötä, pluralistisia pedagogisia repertuaareja, oppimispolkuja sekä innovatiivisia ratkaisuja. Kyse ei ole vain ennakkoluulottomasta suhtautumisesta ”learning by doing” - perinteisiin, seikkailu- ja pelien pedagogiikkaan, yhteisöllisiin ja terapeutisiin oppimisstrategioihin, eikä ainoastaan avoimuudesta ekologisten, yhteisöllisten ja osallistuvien toimintarepertuaarien suhteen. Kysymys asettuu myös kasvatuksellisen auktoriteetin ja turvallisten kasvuyhteisöjen tarpeesta ja niitä tuottavista toimijoista käsin. Riittävätkö yksikköjen opettajaresurssit dynaamisen profession pedagogiaksi?

Käytössä olevat ja nuorille opetettavat pedagogiset menetelmät ovat usein yhteydessä eri tavoin kontekstualisoiviin tai psykologisoiviin taustatieteisiin. Pedagogian ja didaktiikan perusteet eivät tässä riitä. Muita tarvittavia taustatieteitä ja aloja ovat esimerkiksi sosiaalipolitiikka, sosiaalipsykologia, sosiologian sektorit, antropologia, psykologia, sosiaalipedagogiikka, kriittinen kansalaisvastuu ja emansipaatioutopiat, feminismi, valtio-opillinen näkemys ay-toiminnan poliittisesta sosialisaatiosta, rekrytoinnista ja artikulaatiosta, taloustieteiden palveluiden tuotteistaminen ja markkinointikulttuurit. Näin eri koulutusyksiköt voisivat erikoistua tuottamaan erilaisia teema- ja sektorirajat ylittäviä kokonaisuuksia auttamalla opiskelijoita tavalla, jossa keskitytään jonkin tieteenalan käsitteisiin, ongelman kontekstualisointitapoihin ja kompetensseihin. Mutta tieteiden väylä ei ole Humakin tie?

Perheen, koulun ja kansalaistoiminnan (nuorisotyön) suhde ei tarkoita vain yksilöityvän yhteiskunnan kasvavia yksilöllisiä palvelumarkkinoita, joissa ”trimmatut yksilöt” löytävät yhä uusia ja uusia elämyksiä, eettis-poliittisia virittäytymismahdollisuuksia ja sopivan kokoisia riskejä. Kyse on myös yksilökohtaisessa kilpailussa epäonnistuneiden ja usein itseään syyllistävien ihmisten kokemuksista, joi-

den tulkinta ja purkaminen vaativat kanssatoimijoiden tai luotettavien auktoriteettien ja yhteisöjen läsnäoloa. Korkeatasoiset teknologiset valmiudet eivät Suomessakaan muutta mitkittä johda pedagogisesti interaktiivisiin, rikkaisiin ja alueellisesti luoviin ratkaisuihin. Esimerkiksi virtuaaliammattikorkeakoulun rakentaminen on hidas, moderneja pedagogisia kompetensseja ja sinnikkyyttä vaativa ja usein hallinnollisesti ja perinteisissä pedagogisissa sukupolvissa takkuileva prosessi.

Myöhäismodernissa tai riskiyhteiskunnassa onkin opittava elämään epävarmuuden (kontingenssin) kanssa. Opettajien näkökulmasta epävarmuus tarkoittaa uutta kykyä toimia kentällä, jossa mahdollisten ratkaisujen määrä ja kohdattavan ongelmien variaatio ovat suuria. Jos opettaja tai HOPS-ohjaaja täyttää nämä vaateet, hän on *todellinen ammattilainen*. Jos hän taas kykenee kohtaamaan vain pienen määrän varioivia tilanteita ja tuntee vain yhden tai muutaman ratkaisun, häntä voi nimittää *byrokraatiksi*. Näiden ideaalituoppien väliin jäävät *teknikot* ja *suoritustason ammattilaiset* (termeistä ks. Niemi 1995). Opiskelijan näkökulmasta HOPS on nimi tälle jälkimodernin elämän välineelle. Yhtenäisten kulttuuristen koodien ja pakottavien järjestysten haipussa opiskelijat joutuvat pohtimaan elämänsä sirpaleisuutta, persoonansa muutosta ja erilaisia rooleja. Pirstaleinen elämä, ”skitsoilta” tuntuvat elämäntilanteet ja ristiriitaiset elämäntavan, arvojen ja ammattielämän strategiset valintatilanteet eivät olekaan enää ilmaista poikkeustilanteista tai suoranaista raiteilta suistumisesta tai kilpailun putoamisvaaroista. Ne ovat osa opiskelijaelämää. Opiskelija liittyy situationalistisesti erilaisiin yhteisöihin, ”asuntolan jääkaappien varjossa kokoontuviin ryhmiin”, ammatteja tulkitseviin (luku)piireihin. vain yksilön oma identiteetti ja kiivas neuvottelu lähipiiriin tuttujen, merkitysmaailman erilaisten vaihtoehtojen ja asiantuntijuuksien kanssa kokoa ”elämänlankoja” ja antaa (usein vasta jälkikäteen) nimen tai ainakin näennäisen lineaarisuuden HOPSille. Opiskelun tavoitteet eivät ole selviä, ne muuttuvat ja hämärtyvät. Tavoitteet ja opiskelun fokukset, menetelmät ja keskeismerkitykset vaihtelevat riippuen perspektiivistä ja elämäntilanteesta.



Käytännölliset, selkeitä tiede- ja valistusammattikuvia kaihtavat ammattikorkeakoulut ja Humakin HOPS voivatkin olla suomalaisen postmodernismin sovelluksia. Ajatus ei ole vieras Humakin johtaville managereille ja pedagogeillekaan. Jo idea ammatillis-käytännöllisen ja teoreettisen aineksen sekoittamisesta ja yhdistämisestä sisältää postmodernin siemenen. Yllättäen myös tutkimuksen ja pedagogian välinen jännite voi ”miksautua” joidenkin Humakin ideologien suunnitelmissa ja menettää vastakkaisasettelunsa. ”Oikea käytännön elämä” artikuloituu Humakin projektien ja työelämä-refleksiivisten käytäntöjen avuin. ”Lisäksi opetus ja oppiminen ovat rekursiivisia ja spiraalimaisia prosesseja, joissa reflektoidaan jatkuvasti aiempaa kokemusta. (...) Opetussuunnitelmissa pidetään erilaisia turbulenssi- ja muutostekijöitä jopa haluttavina asioina, samoin kuin ristiriitoja kehittämisen välineinä ja reflektion kohteina” (Friman 2001, 36–37, referoi Turkulaista 1995). ”Ei-vakaat rakenteet” johtavat laadullisiin, jatkuvaan muutokseen. Joustavat ja individualistiset rakenteet ja Humakin luopuminen luokkahuone- ja yhteisöperusteisesta oppimisajatuksista saavat lisää voimaa, kun muistamme opiskelijakohorttien kokemuksen luokattomasta lukiosta, jossa myös opiskelijaryhmät muuttavat muotoaan ja rekrytointitapaansa oppilaan yksilöllisistä kehitys- ja etenemisedellytyksistä, opinahjon erityisohjelmasta, aiheesta, kurssista ja opintojaksosta riippuen.

Taustalla vaikuttavat Dollin (1993) näkemysten kaltaiset ajatukset: OPSin ja HOPSin on oltava avoimia muutokselle, dynaamisia; kyse on erilaisuuden kohtaamisesta innovatiivisella tavalla sekä opetuksellisten toimijoiden ja menetelmien yhdistelemisestä. Jäykkä, pirstaleinen ja paradigmojen rakenteistama opetussuunnittelu on tälle ajattelutavalle ongelma. Postmoderni malli ikään kuin dynamisoi, elävöittää ja avaa tulevaisuusvisioissaan OPSin mahdollisuudet ”kita-ten” hajonneet ja paradigmalähtöiset suunnitelmat. Tällöin keskiössä ovat kulttuurin, kansalaistoiminnan ja nuorisotyön ilmiöt, niiden omaehtoinen, opiskelijalähtöinen ja tieteiden rajoja rikkova tarkastelu on kiehtovaa seikkailua. Opiskelijalle jää uuden löytämisen riemu (Salminen 1997; Kyrö 1997). Myös opetussuunnitelmaa aiemmin ympäröinyt ajatus jatkuvasta ja edistyvästä ajasta sekä krono-

logiasta (lineaarisuus) puretaan jälkimodernissa ajattelussa. Opiskelurytmiä tai edistymisen lukujärjestystä ei enää ole olemassa. Opetuksen suunnittelu tapahtuu sekä ryhmä- että yksilötasolla sykkäyksinä, syklisten ja rekursiivisesti. Harkinta opetuksen lähtökoh- tien ja spiraalimaisen uudistumisen välillä voidaan kuitenkin taata (Raudaskoski 1996). Jatkuva harkinnanalainen OPS stimuloi, uu- distaa, editoi ja erittelee toimintamallia. Tämän ajatuksen kautta myös Humakin toimitusjohtaja löytää tien modernin ”tällä puolen” elä- vään keskusteluun.

VIII.3. Postmoderni OPS – sopeutumista työelämä-essentialismiin vai aktiivisen syventävää toisen asiantuntijuuden ja konstruktivismiin harjoitusta?

Tämän kyselytutkimuksen aineiston perusteella näyttää siltä, että edellä kuvatun kaltainen keskusteluilmapiiri vallitsee myöskin Hu- makin toimijoiden keskuudessa. Epätietoisuuden ja varmempien pedagogisten perustojen hakeminen ja toisaalta eksplikoitua ja haas- tavan, rikkovan epävarmuuden välinen jännite tai niiden vuorottelu näkyvät vastauksissa ja haastattelussa, pitkälti myös opettajien osal- ta. Tämä jännite näkyy, vaikka opettajille suomalaisen pedagogian kansallinen järjestysperinne ja sektoraalinen ja elämänvarmuutta tuottava ammattilaisuus (ja ammattilaisuuskilpi) sekä toimeentulo- intressi ovatkin tärkeitä järjestystä tuottavia seikkoja. Humakin yh- teisissä keskusteluissa pohditaan, kuinka lähestyä toista asiantunti- juutta ja miten suhtautua opetuslinjojen hämärtymiseen sekä epä- varmuuteen – pitäisikö palata takaisin vai edetä syvemmälle? Kan- sallinen koulutusohjelma on ajan riennossa jäänyt taustalle ja eriyty- minen, kilpailu ja desentralismi ovat tulleet sen sijaan. Silti ammatti- laisuuden termi, suojakilven käsite (Paakkunainen 1999) elää ja voi hyvin, vaikkakin refleksiivisen attribuutin kanssa. Monille opettajille



ja pitkälle ehtineille opiskelijoille ”yhteisöttömyys” ja hektinen opiskelurytmi, joka ei katkea yhteisten arviointien tai palkitsemisenkaan ajaksi, muodostui ongelmaksi. Tällöin ”vulgaari yksilöllistyminen” vertautui monien nuorekkaidenkin opettajien muistelmissa omien nuoriso- ja kulttuuriopintojen kamppailevaan yhteisöllisyyteen ja *”meidän yhteisiin projekteihimme”, joissa ”ketään ei jätetty ihan yksin roikkumaan (...) ja käpertymään omiin itsesyytöksiin”.*

Kriittinen etäisyys yksilöllistyvään kilpailuun ja yhteisöllisyyden rapistumiseen muistuttavat monessa suhteessa esimerkiksi kuuluisan aikuisopiskelun teoreetikon Jarvisin (1997) arvostelevia kommentteja. Hänen mukaansa käsitteellinen ja merkityksellinen ulottuvuus on vaarassa kadota kokonaan. Kevyetkin ihmisten humanistiset ja solidaariset kohtaamistavat ja myötätunnon osoittamisen tilanteet rapistuvat. Kun opiskelija ”tuotteistaa” ja sopeuttaa profesioitaan ja osaamistaan markkinoiden ja hyödykkeiden tuottamisen tapaan, näiden odotusten mukaisesti ja sangen tiuhaan vaihtuvien suhdanteiden ja tilanteiden mukaisesti, hän menettää harkitsevan tai ”autenttisen” suhteensa paikalliseen ja laajempaan yhteisöön, itse asiassa myös luontoon. Vaikka tällaisella ”autenttisen ihmisen” näköalalla on vaaransa, se muistuttaa meitä äärimmäisen postmodernin todellisuussuhteen vaarasta ”ottaa käytännössä sitä edustavan työelämän tietoudet ja praksis annettuina”, ikään kuin tosiasiallisina todellisuuden paaluina (ks. tästä vulgaarin essentialismin käsitteestä Beck 1993).

Tällöin HOPSin kanssa etenevä nuori ei omaa tarpeeksi pätevyyttä omalle refleksiivisyydelleen. Edessä onkin usein jonkinasteinen olosuhteisiin muokkaantuva ja sopeutuva fatalismi, toimettomuus. Tällä essentialismilla saattaa olla päivänpoliittisempiakin perusteluita. Omaehtoisuus, itseohjautuvuus ja opiskelijalähtöisyys voidaan selittää myös taloudellisesta pragmatismista käsin (Salminen 1997). Tällöin pragmatismi viittaa yhtä lailla amerikkalaiseen filosofiseen orientaatioon kuin sopeutumiseen taloudellisiin välttämättömyyksiin ja rationaliteettiin (ns. välttämättömyysretoriikka).

Käytännössä Humakinkaan HOPS ei kestä postmodernin vaatien painoa. Ainakaan se ei vastaa sen lumoon: henkilökohtaiset tavoitteet ja sisällöt, oman ja vieraiden opinahjojen opetussisällöt, työelämän ja toisaalta yleissivistyksen ja ajan hengen mukaiset menetelmät eivät kohtaa hedelmällisesti. Muuallakin on todettu, että HOPS on pikemminkin ”jälkikäteen syntyvä opintosuoritusten luettelo” kuin ”opiskelun selkäranka” – kuten sen punainen lanka ja humakilainen kriittinen termi kuuluu. Raportin aineisto huutaa esiin pedagogian perustekstejä, joista voi lähteä eteenpäin, argumentoiden ja reflektoiden. Syynä tilanteeseen on HOPS-ohjauksen ja -käytäntöjen muotoutumattomuus, humanismin lupauksen abstraktius ja ytimen puuttuminen. Samoin puuttuvat sillat OPSin opetussisällöistä työelämään ja ajatus käsitteellis-kriittisistä valmiuksista, joita tarvitaan toisen asiantuntijuuden tuottamisessa.

”HOPS:in laadinta- ja seurantavastuut ovat epämääräiset eikä OPS-prosessiin ole varattu aikaa”. Mervi Friman kiteyttääkin:

”Vaikka ammattikorkeakoulujen opetusjärjestelmissä onkin löydettävissä pyrkimyksiä yksilöllisiä ratkaisuja tukeviin opintojärjestelyihin, koulutusjärjestelmä ei tue yksilöllisten ratkaisujen tekemistä. Keskeisimpänä tekijänä on uusliberalistiseen markkinatalousmalliin mukautunut rahoitusjärjestelmä, joka sitoo opiskelijan oppilaitoksen taloudellisen tuottavuuden välineeksi (Foskett 2000). Taloudellisuuden ja tuottavuuden pyrkimykset ylittävät opiskelijan henkilökohtaisen hyvän valinnat alistuen ne järjestelmän tavoitteille.” (Friman 2001, 38–39.)



IX VERKKO-OPPIMISEN AKROBATIASTA SURKEAAN JULKISEEN TILAAN

IX.1. Verkosto-opetuksen yskimisestä...

Humakin virtuaalisten resurssien ja tekniikan taso on hyvä, mutta itse interaktiivisen opetuksen kehittäminen on jäänyt kirjavaksi ja kesken (ks. taulukko 26). Verkostoituvan yksikkökokonaisuuden pedagoginen keskustelu, tiimityö ja opiskelu asettavat suuret vaatimukset juuri verkolle ja toistaiseksi se ei ole kyennyt vastaamaan huutoonsa. Verkosto-opiskelu saa pohja-arviot sekä dialogisena, rikkaitavana opiskelumenetelmänä että käytännöllisen kommunikaation ja demokratian kanavana. Eriytyneenä ja virtuaalisen sykkeen foorumina se on joidenkin toimijoiden mukaan jopa haudannut yhteisiä ongelmia ja poliittista vastuuta. Tiimi- ja virtuaalilyhteistyö eivät ole ”lonksuneet” yhdessä eteenpäin. Käytännön ongelmien vuoksi myös sen sosiaalisia suhteita mobilisoivat ulottuvuudet ovat jääneet pitkälti kokeilematta. Sen toimintaa pidetään kirjavana ja erityiset virtuaalikompetenssit ja lisäresurssit ovat jääneet käyttämättä.

Humakin virtuaaliverkosto on arkkiesimerkki sekavasta käytännöstä, joka viittaisi yleispessimismiin: verkosta on yhteisen keskustelun kannalta enemmän haittaa kuin hyötyä. Näitä pessimistejä vastassa ovat ne, jotka eri tavoin uskovat, että demokratia lähestyy ideaaliaan virtuaalitulassa (esim. Street 1997). Bohman toteaaakin, että ”julkista järjenkäyttöä ei harjoiteta niinkään valtion kuin vapaiden ja tasavertaisten kansalaisten muodostaman julkisuuden piiris-

Taulukko 26. Verkko-oppiminen Humakissa

| Hyväksytyt seuraavat väittämät (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin): | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|
| 1. Verkko-oppiminen on kehittyvä, rikastava ja dialoginen opiskelutapa, joka on antanut myös uusia sisältöjä. (-75) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 20 | 42 | 31 | 7 | 0 |
| 2. Verkko-opetus on toimiva ja tehokas rengas HUMAKin kansallisessa julkisuudessa, verkostoitumisessa ja demokraattisessa yhteistyössä. (-59) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 19 | 35 | 36 | 8 | 3 |
| 3. Verkko-opetus toimii kirjavasti ja jää köyhäksi tehtävien laatimiseksi ilman verkon rikkaita lähteitä, interaktiivisuutta ja virtuaaliargumentteja. (+62) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 1 | 13 | 24 | 47 | 15 |
| 4. Yhteinen verkostoituminen ja OPS ovat taanneet opiskelijoille tarpeellisen määrän yhteisiä opintoja, verkko-opiskelumahdollisuuksia sekä sosiaalisia kontakteja ja projekteja. HUMAKilainen me-henki on kehittynyt. (-46) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 20 | 28 | 32 | 20 | 1 |
| 5. Yhteisen verkoston luonti on kesken, harvojen hallitsema verkostodialogi, tiimi- ja työryhmytyöt eivät voi korvata kasvatusargumentteja, demokratiaa, julkisuutta ja edustusperiaatteita; tiimiverkosto saattaa haudata ongelmia ja vastuuta. (+62) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 0 | 15 | 24 | 47 | 15 |
| Väitteen jälkeen sulussa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |

sä” (Bohman 1996). Veikko Pietilä (2002, 343–354) on analysoinut muutamaa suomalaista verkkokeskustelua ja epäilee niiden ”deliberaalisuutta”. Tällä käsitteellä viitataan 1990-lukulaiseen käänteeeseen demokratiakeskustelussa. Demokratian normiksi asetui kansalaisten mahdollisuus ottaa keskustellen osaa asioihin vaikuttavaan pohdintaan. Yhteisen hyvän pohjalta oli mahdollisuus kosketella tulevaisuutta, ennakoida sitä. Tässä tasavertaisessa ja herruudesta vapaassa kommunikaatiossa ainoa voimatekijä on reilu ”paremman argumentin voima”. Monet pessimismiin yllyttävät argumentit tässä



deliberaatio-keskustelussa löytyvät Humakin virtuaalifoorumia koskevasta polemiikista.

Runsaat ja paljon käytetyt HUMAKPron potentiaalisesti OPS-keskustelulle avoimet palstat eivät ole yhteisen julkisuuden foorumeita. Päinvastoin, osa niistä on salaisia ja ”vain opettajille ja erityisryhmille tarkoitettuja”. Samoin niitä vaivaa sirpaleisuus ja väli-neellisyys, jonkinlainen tavaroituminen, jolloin käyttöarvo kestää vain jonkin aikaa. Humakin ulkopuoliset toimijoita ja työelämäneuvotte-lukuntien jäseniä ei foorumilla näe. Esimerkiksi OPS-keskustelujen merkitys avautuu täysin vain harvoille tiimien jäsenille. Neuvonpi-don ja itse poliittisen ja ratkaisuja tekevän toiminnan virtuaalisuus kangertelee. Pääteeltä pääteelle käytävistä tärkeistä keskusteluista vain osa noruu foorumille. Huomattava osa osallistujista näyttää toi-mivan virtuaalitodellisuudessa ”diplomaattisesti”. Virtuaalifoorumilla he luopuivat vahvoista rationaalis-kriittisistä reaktioistaan ja vain harvoin avoimesti kommentoivat muiden argumentteja. Mitä enemmän aree-na perustuu sisäisiin viesteihin, sitä eristyneempi se on.

Usein julkisuudella on tendenssi muodostua eristyneiksi pienenis-julkisuuksiksi, ”erillisiksi julkisuusallukoiksi”. Kuuntelu ei aina to-teudu ja keskustelu voi polarisoitua, jolloin vanha poliittinen strate-giapuhe ja kontrafinaalisuus alkaa vaikuttaa.³¹ Tämä korvaa vies-tinnän, jonka tavoitteena on ”yksilöiden yhteisymmärrys”. Keskus-telujen ketjut ovat joskus liian lyhyitä deliberaatiolle. Julkisten aree-noiden käytännöt Suomessa eivät tue verkkodemokratia-ajatusta. Kaikesta tästä syntyy tunne, että virtuaalifoorumillakin keskustelu on merkityksetöntä. Osallisilla voi olla monenlaisia motiiveja, jank-kaaminen voi muodostua tautologiseksi. Virtuaaliareena ei aina ole aukinainen, vaan kilpailu ja voittamisen pakko hallitsee. Omien kan-tojen epäily ja myönnytykset voidaan tulkita perääntymiseksi. Yksi-löt luopuvat omista argumenteistaan ja arvoistaan ja puhuvat vain toisiaan kohtaavien, laajempien diskurssien osasina. Tällöin argu-menttien hallinta itse foorumilla vaikeutuu. Useat tiheästi vaihtuvat

31. Kontrafinaalisuus merkitsee tässä sitä, että sähköpostin käyttäjät taktikoivat ja käyttävät eivätkä puhu todellisista tavoitteistaan vaan jostakin aivan muusta.

keskusteluteemat haittaavat pidempiaikaista ja deliberaalia, yhteistä tilaa etsivää ymmärtävää keskustelua. Kun tuloksia ei synny, turhaudutaan.

Muuallakin humanistisilla aloilla ammattikorkeakoulun virtuaalisällöt ovat vasta kehitteillä. Tässä mielessä Humak ei ole myöhään liikkeellä. Monien Humakin toimijoiden mielestä juuri nyt – ”kun toimilupahakemus ja muu tulosvastuupinnistäminen ovat poissa” – on aika keskittyä verkkosisältöjen kutomiseen. Humakin venettä ei vain soudeta yhteen tahtiin ja samaan suuntaan: verkkokehittäjien ja muiden voimien kesken kommunikaatio ei aina toimi, liikutaan eri tahtiin ja vedotaan toisiin osapuoliin. Virtuaalikielipelin ja pedagogian hallitseminen näyttääkin omintakeiselta haasteelta. Nuorisotutkimuksen ja -pedagogian yleistoimijat eivät aina miellä sitä tai tunne alueen vaatimia erityisratkaisuja. Virtuaalipedagogiasta puhutaankin kuin mistä tahansa verkosta.

Opiskelija jää Humakin tämänhetkisessä verkottuneessa managementissa, sen formaatti- ja jalustojen vaihdoksissa ja ”virtuaalisuudessa” liian usein yksin ja neuvottomaksi. Yhteisten opintojen

Taulukko 27. Humakin verkkokurssit ja -materiaalit.

| |
|-----------------------------------------------|
| EU-VERKKOKURSSI 1 OV |
| HUMANISMI 1 OV |
| JOHTAMISTAITO 2 OV |
| KASVATUKSEN ARVOPERUSTA JA ELÄMÄNKAARI 5 OV |
| KIRJOITUSVIESTINNÄN KURSSI 2 OV |
| KOHTI PORTFOLIOTA (TUKIMATERIAALI) |
| KULTTUURITOIMINTA KOLMANNELLA SEKTORILLA 5 OV |
| NUORISOTIEDOTUS 5 OV |
| NYKYTAITEEN ARVOT JA ILMIÖT 3-5 OV |
| SÄHKÖISEN NETTILEHDEN VALMISTAMINEN 2 OV |
| TIEDONHAKU |
| VIITTOMAKIELINEN YHTEISÖ 1 OV |



puitteissa opiskelijoille pitäisi syntyä oivallus verkkoidentiteetistä ja sen resursseista, mutta tämä jää ”Nokia-Suomessakin” sangen usein kehittymättä.

”Inhimillinen huoli on ammattikorkeakoulukeskustelussa kuitenkin leimattu turhaksi paapomiseksi, joka ei kuulu korkeakouluihseen kulttuuriin. Itsenäisen opiskelun ja tietoverkon kautta tapahtuvan opetuksen lisääntymisen ovat kuitenkin Jarvisin (1997) mukaan sellaisia tekijöitä, jotka haastavat kasvokkaiseen toisen kohtaamiseen, ajan ja tilan antamiseen toiselle ja yhteisöllisyyden uusien muotojen tietoiseen hakemiseen.” (Friman 2001, 43.)

Toisaalta OPS-teemat ja opiskeluympäristöt eivät ole kaikille selviä. Opiskelijoiden arvostelu ja arviointi ovat jääneet kirjaviksi, eivätkä yhteinen verkkoaktiivisuus, chattailu ja väittely ole kirkastaneet Humakin identiteettiä ja opiskeluponnistusten puitteita. Toisaalta verkostoammattikorkeakoulu voisi arviointien mukaan avautua myös ulospäin. Se voisi luoda visioita, opetusresursseja ja heräteaineistoja humanistisen opetuksen ja menetelmätapausten lisäksi myös oman instituutionsa ulkopuoliselle toimijoille. Humak on kuitenkin ollut laiska partneri virtuaaliammattikorkeakoulun kehittämisessä, kun taas useimmat alan suomalaiset humanistiset ja nuorisualan yksiköt ovat olleet hankkeessa mukana. Vain yksi humakilainen on mukana tiimissä, jossa tuotetaan nuorisualan, projektimetodien, nuorisokulttuurien ja nuorisotutkimuksen virtuaalipakettia.

Laajempienkin sisältöjen osalta Humakin yhteistyöosapuolten listalta puuttuu MAMK:n KNY, joka virtuaaliammattikorkeakoulu-yhteistyön lisäksi voisi olla partneri alan perusmateriaalin tuotannossa, menetelmäkeskustelussa, soveltavien tutkimusseminaarien organisoimisessa ja jatko-opiskelun konkreettisesti luomisessa. ”Kissa ja koira” -vaihe ei näiden kahden kilpailijan välillä ole vielä ohi, vaikka tiukkoja kilpailu-, upotus- ja vihollisuussuhteita vartioinut ikäpolvi onkin siirtymässä jo muualle. Monet lahjakkaat opiskelijat keskustelevat kollegiaalisesti yhteisillä foorumeilla ja kohtaavat mutkatta kahvila-keskusteluissa.

Humakin omat virtuaalikurssit ovat onnistuneet varsin vaihtelevasti. Niitä on toteutettu kaksitoista ja yhdeksän kurssia on kehitteilyvaiheessa.

Vierailin vuoden 2002 keväällä neljällä Humakin kurssilla. Jotkut kurssit näyttävät toimivan virtuaalistandardien mukaisesti. Niiden kehittämisessä on yhdistynyt virtuaalisten lähteiden ja dialogin hyväksikäyttö ja alan huomattava substanssituntemus. Jatkuvan interaktiivisen yhteyden ja dialogin mahdollisuuksia, erilaisia ääni- ja kuvatallenteita ja verkkotenttimahdollisuuksia ei kuitenkaan aina ole käytetty kovinkaan mielikuvituksellisesti. Monet opiskelijat ja osa muistakin Humakin verkkotoimijoista vieroksuiivat näitäkin kursseja. Esimerkiksi humanismi-kurssin harkitusti kehitelty ja pohdittu versio ei luonut yhteisen keskustelun teemoja, ”reemoja” tai sytykkeitä. Ulkokohtainen ja kyyninen suhde kurssiin ilmeni arvioinnin eri vaiheissa, liekö syynä humanismi-kurssin mallin harvinaisuus ja orpous kollektiivisemmän ja arvottavamman pedagogian piirissä?

IX.2. ...verkon virtuaaliakrobaattien ”Dream Teamiin”?

Verkko-opiskelun itsenäisyys ja korkeatasoisten kurssien ja teemojen vaatimukset ajankäytöstä, osallisuudesta ja palautteesta tekevät näistä kursseista myös vaativia. Opiskelijat eivät myöskään ole vielä kehittäneet verkko-opiskeluun omaa taktiikkaansa mennä yli sieltä, missä aita on matalin. Toisaalta muutama kurssi vaikuttaa heikoktasoiselta: niukat tekstit ja linkkitekstit, kuvattomuus ja koulututtimaisuus häiritsevät. Ei ole mikään ihme, jos opiskelijapolvi ei tällaisesta innostu; ovathan nuorten omimmat portaalit usein sangen värikkäitä, liikkuvia ja mielikuvitusta kiihdyttäviä. Verkkokurssimateriaalitkin voivat olla motivoivia ja laajoja. Ne voivat toimia siten, että pelkästään niiden eksplikoimat linkit ja opetusaineokset motivoivat suorittamaan ja keskustelemaan teema-aihion alusta loppuun. Toisaalta verkkokurssit voivat olla myös vaarallisen rikkaita, joku voi



viettä kursseilla aikaansa viikkotolkulla. Samalla ne ovat kuitenkin loistavia mahdollisuuksia avata teitä autonomisiin tietoperustoihin ja kansalaiskulttuureihin, globaaliin maailmaan – ja kulttuurisen ja yhteiskunnallisen tiedon perspektiivisyyteen. Kriittisen pedagogiikan kansalliset ja kansainväliset kehittäjät (Suoranta 2000; 2001) sekä modernin kommunikaation käyttötutkimukset (NUFIX 2000) viittaavatkin nuorten ”virtuaaliakrobaattien” hurjiin ja mielikuvituksellisiin epävirallisiin keskusteluyhteyksiin, universaaleihin läpimurtoihin ja omintakeisiin keskustelumaisemiin

Toisaalta ”Dream University” -tyyppiset rikkaat mahdollisuudet antavat esimerkin korkea-asteen sovelluksista. Virtuaalimaailmasta on tulossa nuorisolle vapaa ja autonominen resurssi, he piirtävät itse karttansa ja ylittävät ”mielikuvituksellisilla maisemilla” kansalliset ja kulttuuriset rajat. Samalla kommunikaatiotekniikat voivat piristää, auttaa ja nostaa toiseen potenssiinsa ilmaisun rekistereitä, ”hakata mennen tullen” luokkahuonepedagogian tylsyyden ja väritömyyden. Modernit virtuaalimaisemat ovat avoimia erityisesti konstruktivistisille aloitteille, amerikkalaistyyppisille ”oman avun” (self help) ja *civic netin* tyyppisille sosiaalisille foorumeille. Myös kansalaisliikkeet toimivat globaaleina verkkoina; taktiikka, ameebamaisuus, yksilölliset kontaktit, substanssiargumentteja alleviivaava epävirallisuus, tyylit ja viestit sekoittuvat toisiinsa.

Opiskelijat ja muut toimijat ovatkin valmiita virtuaaliopetuksen ja dialogin kehittämiseen, vaikka heidän ideansa eivät ylläkään ”dream teamin” tasolle:

(...) tulisi lisätä resurssija lehtoreiden 'parkkaamiselle' teeman vetämiseen. Käytettävä aika + teemojen kehittäminen on yksinkertaisesti mitoitettu väärin” (N28–35,5). ”Pitäisi päästä yhteisiin linjoihin ja sopimuksiin eri yksiköiden välillä. Teemme paljon päällekkäistä työtä ja näpräystä omassa koloissamme. Todelliseen verkottumiseen on pitkä matka” (N46–55,5), ”Koulutusta tulisi lisätä oleellisesti: verkkokurssien tekeminen, videokoulutus ja -pedagogiikka” (M46–55,5). ”En jaksa uskoa virtuaaliopetuksen vielääkään (...) muunlainen verkostoyhteistyö periaatteiltaan myönteistä, keskittyynyttä kuitenkin” (N46–55,6). ”Yhteistyötä voi parantaa yhteisillä tapahtumilla, projekteilla ja kehittämiskeskusteluilla. Virtuaaliopete-

tusta voisi kehittää tuomalla aiheet lähemmäksi opiskelijoita: esim. keskustelukanavat” (N24–27,3). ”Resurssien konkreettinen puute tietokoneen verkon käytössä, kaikilla oppilailla ei mahdollisuutta” (N28–35,12. ”Vaikkapa laskeutumalla alas tasolta, jolla ei pärjää ilman sivistyssanankirjaa...” (N28–35,12). ”Näkyvät maakunnalliset seminaarit ja -strategiat. – Oman julkaisut tukemaan edellä mainittuja toimintoja” (M36–45,5). ”Kansainvälisiä arkistoja, keskusteluryhmiä ja suomalaisia sovelluksia riittää: kartoittakaa, hyvät ihmiset, ne. Koko ihmishuhdekuvio nuoriso-työssä on nykyisin sellainen, että aina tulee ottaa selvää asioista, erityisistä ongelmista ja eri tieteenaloista... vaikeaa. Mutta verkostoyhteydet tässä ovat elinkysymys, silti pitäisi olla jonkinlainen oikea humanistinen perusta Humakilla ja kyky käsitellä tietoa täynnään olevaa maailmaa.” (M-24,3.) ”Virtuaalisillöt ja -demokratia näyttävät olevan Humakin talollekin aikamoinen pakkopulla, niiden pitäisi niveltyä humanistiseen ja reilun demokraattiseen näkemykseen asioiden hoidosta ja tiukoistakin ratkaisuis- ta. Mutta tämä on aikamme kuva ja ongelma” (M46–55,6). ”Lisää koulutusta opettajille käytäntöihin liittyvistä aiheista” (M46–55,5). ”Käytännön tulisi olla oikeassa yksikössä yhdenmukaiset. + arviointi, suuntautumisopinnot...” (N–24,1). ”On pakko keskittyä siihen, koska aika ja tulevaisuus vaativat sitä. Toistaiseksi huomioitu sattumanvaraisesti ja pyynnöstä” (N46–55,5). ”Panostaa sitouttamiseen” (N24–27,6). ”Läh- temällä ja etenemällä pienistä askeleista eteenpäin. Opevaihto, luento- vaihto” (M28–35,5). ”Opiskelijoiden motivointi – laiskuus pois” (N36–45,6). ”Palkkaamalla asiansa osaavia ihmisiä töihin” (M46–55,5). ”Esim. samanlainen tehtävä eri yksiköiden opiskelijoiden välille; vaikka työoppi- misen jakson jälkeen vertailu, kuinka eri puolilla käytäntö sujuu ja kuinka koulutuksessa voisi huomioida alueellisia eroja. Omalla kohdalla olen huomannut että eri paikkakunnilla käytäntö poikkeaa lähes täysin toisistaan” (M28–35,3). ”Pienissä yksiköissä hajallaan olevaa osaamista tulisi voida hyödyntää ja aikaansaada osaamiskeskittymiä. Opettajat kulkevat, opiskelijat pysyvät paikoillaan. Video-opetusta lisää. Verkkokursseja teemoista. Eikä mitä vain!” (N56vanhempi,5) ”Rauhoittumalla ja keskit- tymällä olennaiseen. Toimilupa-vaihe on nyt ohitettu” (N28–35,5). ”Etsi- mällä ne pedagogiset ja OPSin avainalueet sekä riittävät resurssit tällai- sen työn tekemiselle eli mitä todella tarvitaan ja miten se aiotaan koulutus- yksiköiden yhteistyöllä toteuttaa” (N28–35,10). ”Esimerkiksi yhteiset verk- kostot ay-liikkeen ja globaaliliikkeiden kanssa; KEPA ja naisliitot mukaan ja käytännöllinen (...) suhde tulee osaksi kasvua!?” (N28–35, 6).



IX.3. Verkoston ja tiimin tasa-arvo sekä sosiaalisuus Humakissa?

Jopa institutionaalisessa arvioinnissa (Kansainvälinen tutkijaryhmä 2001) Humakilta vaaditaan lisää hallinnollista joustavuutta ja opetussuunnittelun dynamiikkaa sekä virtuaaliverkon tasoista demokraattista läpinäkyvyyttä ja organisoitumista. Tähän ei kuitenkaan ole mitään oiketietä, kuten toimijapalaute ja pessimistinen ”deliberaatiopolemiikki” osoittavat. Verkon alakeskusteluiden tai ”erillisten virtuaalipallukoiden” (vars. Gitlin 1998) hyväksikäyttö kommunikaatiossa ja dialogissa on kuitenkin tarpeellista ja hyödyllistä – parhaimmillaan myös elastista ja nopeaa. On vaikea uskoa mihinkään virtuaaliseen ”kyberdemokratiaan” tai toimiviin virtuaaliäänes-tysmenettelyihin; verkossakin polemiikki on aina poliittista ja epä-reilua. Edes ilmapiirikyselyihin ei osata ja haluta vastata huolellisesti. Samoin voidaan olla melko yhtä mieltä siitä, ettei pedagoginen polemiikki olekaan mikään demokraattisesti aukinainen ja ”mies ja ääni” -perusteinen julkinen tila. Pedagogian auktoriteetit ja asemat puhuvat, jos kykenevät dialogiin. Silti voi etsiä sen merkitystä tiimin vaatiman työskentelytavan ja sosiaalisuuden toteutumisen kannalta. Mikä on se kohtaamisen, välittämisen, poliittisten ristiriitojen läpikäymisen tapa ja huoli kanssaihmisistä (*pietas*), se yhteisöllisyyden muoto, jotka verkosto-Humak rakentaa? Myös Humakin laatukäsikirja etsii ja rakentaa melko harmitonta ideaalidemokratiaa (Laatukäsikirja 2002, 5).

”Opiskelussa korostetaan myös opiskelijan itseohjautuvuutta ja sen kehittymistä. Oppimisen olisi oltava sisäisesti palkitsevaa, eikä sillä saa olla ainoastaan välinearvoa muiden päämäärien saavuttamisessa. Opettajan ja opiskelijan välisen suhteen tulisi konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan muuttua tasavertaisemmaksi. Konstruktivismille ominaista on pyrkimys luoda oppimisympäristö, joka tarjoaa opiskelijalle ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea. Oletuksena on, että opiskelija pyrkii ymmärtämään eri asioita, etsimään niille syitä ja selityksiä. Opettaja ei ole vain tiedon välittäjä, vaan oppimisen ohjaaja ja tukija, ikään kuin oppija muiden oppijoiden joukossa.” (Hytönen 2001, 123–24.)

Lukutapamme muuttuikin nyt sangen vakavaksi. Jos emme voi penätä markkinoilla itseään refleктоivalta ja vastuullistavalta Humakilta ”mies ja ääni” -periaatetta, voimme ainakin provokatiivisilla kysymyspattereilla haastaa sen palautekäytännön ja tiimityön tasa-vertaisuuden. Verkostotoimijoiden vastaus on yrmeä: *”verkostojen laatukehittämisen opiskelijälähtöisyys ja -palaute ovat aktiivineet opiskelijoita ja luovasti vastuullistaneet myös opettajat; opiskelija ei jää missään vaiheessa yksin”* (-46). Tämä merkitsee pessimismiä myös valtakunnallisen OPSin yhteisen laatamisen ja kirjoittamisen suhteen: *”valtakunnallisen ja verkostoituneen, yhteisesti jaetun OPSin aikaansaaminen on osoittautunut mahdottomaksi; kauniit suunnittelupaperit peittävät alleen opiskelijoiden, yksiköiden ja opettajien erilaiset intressit, kompetenssit ja käytännöt sekä pirstaleisen oppialan”* (+40).

Palautekäytäntö ja yhteisen OPSin luominen ovat takaperoista toimintaa, ja tällä on yhteys myös deliberaalin verkostodemokratian kriisiin Humakissa: *”Humak on onnistunut kehittämään ainutlaatuisen verkostodemokratian, missä opetushenkilöstö, hallinto ja opiskelijat kohtaavat, ovat tietoisia toistensa tekemisistä ja kykenevät opiskelemaan tehokkaasti ja tekemään jaettujen kokemusten perustalta luovia ratkaisuja”* (-59). Vain 15–20 prosenttia toimijavastaajista vastustaa näitä madonlukuja. Näin ollen humakilaiset kokevat olleensa ”deliberaaleina toimijoina” mukana yhteisessä reflektiossa ja OPSin kirjoittamisessa. Moni pessimistinen ja machiavellistinen politiikan tutkija voisi tietenkin pitää tätäkin realistisena ja positiivisena tuloksena. Puolet kyselytutkimuksen vastaajista liitti yhteisen julkisen foorumin ja palautekäytännön puuttumisen myös pedagogiseen sisältöön: *”Humak ei luo itsenäistä osaamista, koska sillä ei ole demokraattista ja julkista foorumia, vakiintunutta palautekäytäntöä tai keskusteluperinnettä, jossa se voisi luoda reflektoitua näkemystä”* (+0). Tällainen asenne on huomattavan kriittinen, koska se vie Humakilta myös pedagogista legitimitettä.

Myös ilmapiirikyselyiden (taulukot 28a ja 28b) mukaan Humakin opiskelijat kokevat, ettei heillä ole kunnollista vaikutusvaltaa



Taulukko 28a. Humakin demokraattisuus, deliberaalisuus ja sosi-
aalisuus ilmapiirikyselyjen mukaan.

| AMK/YKSIKKÖ | KYSYMYS | KA 2000 | KA 2001 |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| HUMAK (KNO) | Jokainen voi vaikuttaa yhteisiin asioihin | 3.26 (-0.04) | 3.06 (-0.14) |
| | Opiskelijoiden näkemyksiä opetuksessa otetaan riittävästi huomioon | 3.01 (-0.29) | 2.93 (-0.27) |
| | Suullista palautetta saa ja on mahdollista antaa helposti | 3.38 (+0.08) | 3.17 (-0.03) |
| | Opiskelijoiden välillä on riittävästi opiskeluun liittyvää vuorovaikutusta | 3.92 (+0.62) | 3.75 (+0.55) |
| | Opiskelijoiden ja työyhteisön jäsenten välillä on aito tasavertainen kontakti | 3.56 (+0.26) | 3.26 (+0.06) |
| | Opiskelijoiden ja opettajien välillä on riittävästi vuorovaikutusta | 3.36 (+0.06) | 3.26 (+0.06) |
| | Opettajien ja opiskelijaryhmän välisiä yhteisiä kehitystilaisuuksia järjestetään riittävästi | 2.59 (-0.71) | 2.71 (-0.49) |
| | Opettajien ja opiskelijaryhmien välisissä yhteisissä kehitystilaisuuksissa on todellista sisältöä | 3.02 (-0.28) | 2.82 (-0.38) |
| | Opettajat antavat monipuolista palautetta, joka kehittää opiskelijan ajattelutaitoa | 2.60 (-0.70) | 2.56 (-0.64) |
| | HUMAKOn toiminta opiskelijoiden asioiden edistämiseksi on ollut tehokasta | 3.07 (-0.23) | 2.88 (-0.32) |
| | HUMAKO muodostaa opiskelijoille toimivan yhteyden HUMAKin yksiköiden välillä | 3.04 (-0.26) | 2.78 (-0.42) |

yhteisiin asioihin. Itse kartoituksen kysymys on standardoidun konservatiivinen ja heijastelee muutaman vuosikymmenen takaista ”koulu-poikamaista” poliitiikkakäsitystä. Opiskelijoiden näkemykset eivät näy opetuksessa kovinkaan selkeästi. Suullinen palaute ja kommentointi toimii hiukan paremmin, mutta palautteen monipuolisuudessa on paljon huomautettavaa. Kaikki toimijat ilmaisevatkin jäljempänä (taulukko 29), ettei edes teemojen palautekäytäntö toimi moitteettomasti. Sama opettajien ja opiskelijoiden dualismi heijastuu yhteisten kehitystilaisuuksien järjestämisintensiteetissä ja niiden reaalisisällöissä. Tilanne työyhteisön sosiaalisuuden osalta on valoisampi – varsinkin opiskelijayhteydet pelastavat Humakin sosiaalisuutta. Valta-kunnallisen yhteisön muotoutuminen ei ole kuitenkaan helppoa opiskelijoidenkaan kontaktien tasolla: Kritiikkiä saa myös Humako-opis-

Taulukko 28b. MAMK:n KNY:n demokraattisuus, deliberaalisuus ja sosiaalisuus ilmapiirikyselyjen mukaan.

| AMK/YKSIKKÖ | KYSYMYKS | KA 2000 | KA 2001 |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| MAMK (KNY) | Vaikutusmahdollisuuteni omaa opiskeluani koskevissa asioissa ovat riittävät | 3.40 (-0.45) | 4.00 (+0.02) |
| | Opiskelijoita rohkaistaan ottamaan kantaa opettajien esittämiin asioihin | 3.90 (+0.05) | 4.26 (+0.28) |
| | Opiskelijat tekevät opetuksen kehittämistä koskevia aloitteita | 3.90 (+0.05) | 4.11 (+0.13) |
| | Opiskelijat pääsevät päättämään itseään koskevissa asioissa | 3.80 (-0.05) | 3.78 (-0.20) |
| | Koulutusohjelmani johtamisilmapiiri tuntuu minusta kannustavalta | 4.40 (+0.55) | 4.30 (+0.32) |
| | Yhteistyöni henkilöstön kanssa sujuu hyvin | 4.40 (+0.55) | 4.44 (+0.46) |
| | Muu kuin opetushenkilöstö antaa minulle tarvittaessa tukea ja opastusta riittävästi | 3.80 (-0.05) | 3.78 (-0.20) |
| | Opiskelijoiden kesken vallitsee yleensä hyvä yhteishenki, "me-henki" | 4.20 (+0.35) | 4.11 (+0.13) |
| | Ryhmän jäsenet auttavat mielellään toinen toisiaan | 4.10 (+0.25) | 4.37 (+0.39) |
| | Saan opettajiltani riittävästi palautetta | 3.50 (-0.35) | 3.59 (-0.40) |
| | Opettajat ovat yleensä valmiita auttamaan minua silloin, kun tarvitsen apua | 4.30 (+0.45) | 4.52 (+0.54) |
| | Opiskelijat tekevät mieluummin yhteis- ja ryhmätöitä kuin kilpailevat keskenään | 4.00 (+0.15) | 4.26 (+0.28) |
| | Minut hyväksytään mielellään erilaisiin opiskelijaryhmiin | 4.00 (+0.15) | 4.15 (+0.17) |

kelijayhdistyksen toiminta ja lehti etutoiminnan mobilisoijana ja yhteisesti merkityksellisenä ja sosiaalistavana renkaana. Oheiset taulukot (taulukot 28 ja 29) täsmentävät kaikkien Humakin vastaajien uskomuksia koulutusohjelman opiskelijayhteisöstä: opiskelijasolidarisuutta ei pidetä järin vahvana, mutta tämän syynä ei näytä olevan rikkonainen ja kilpailullinen OPS. Sen sijaan heikko verkostoituminen ja opinto-sosiaalisten kontaktien puuttuminen selittävät paremmin yhteisen motivaation heikkoutta.

Myös MAMK:n KNY:n opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet ontuvat hiukan: he eivät pääse tarpeeksi vaikuttamaan itseään koskevissa asioissa. Yleinen osallistumisusko on kuitenkin paranemaan



päin, vaikka toisaalta opettajien ja muun henkilökunnan tuki ja palaute eivät aina ole aivan kohdallaan. Opiskelijoita rohkaistaan ottamaan kantaa ja sitoutuminen saattaa usein merkitä myös toiminnallisuutta. Opiskelijat tekevät opetuksen sisältöä koskevia aloitteita. Pedagoginen vastuutilanne ja tiimityön edellytykset, usko koulutusohjelman johtamiskulttuuriin ja henkilökunnan yhteistyöviritukseen, toimivat. Lisäksi opettajat haluavat auttaa tarvittaessa opiskelijoita, vaikka palautekäytäntö ”ei aina rullaakaan”. Opiskelijoiden asenteet ovat tiimityölle otolliset ja he voivat liikkua sosiaalisesti opiskelijaryhmästä toiseen. Opiskelijoiden me-henki ja keskinäinen auttamishalu ovat kunnossa.

Humakin kysymysten valinta on edelleen organisaatiokeskeisempää kuin MAMK:ssa. Humakin verkostoluonne heijastuu tässäkin. Kevytkin solidaarisuus ja me-henki ovat tiukoilla ja ne jäävätkin usein opiskelija-aktiivisuuden varaan. Mikkeliläisessä perinteessä ollaan suoremmin ja tiimityön kannalta realistisemmin kiinnostuneita johtamiskulttuurista ja toimijaryhmien keskinäisestä ryhmädynamiikasta. Humakin patteristo analysoi enemmänkin toimintatilanteiden onnistumista ja tehokkuutta. MAMK:n KNY:n pienyhteisöllinen imago vahvistuu tässä ja osoittaa toimivansa myös näillä ulottuvuuksilla; demokratiaa tai pyöreän pöydän tiimiä ei leikitä Savossakaan. Eriytyisesti Humakin verkossa uskotaan myös vallan ja tiedonhallintakyvyn keskittyneen; työryhmät ja tiimit eivät voi vastaajien mukaan korvata demokraattista julkisuutta, deliberaalia tilaa (taulukko 29).

Humakin ”aluepolitiikka” on edelleen kuumaa, vaikka kaikki yksiköt ovatkin mukana opetusluvan jälkeisessä yhteistyössä ja tiimien toimissa. Toimijavastausten mukaan kaikki yksiköt eivät ole yhtä lailla mukana valtakunnallisessa verkostokehityksessä. Joitakin opinahjoja saatetaan kohdella eri tavoin OPS-pedagogiassa tai päätöksenteossa. OPS-aktiivisuus on – hyvässä ja pahassa – myös jättänyt tilaa aluepoliittiselle omintakeisuudelle ja identiteetille. Partikularistisia, erottumiseen pyrkiviä asenteita elää humakilaisten keskuudessa. Konstruktivistisessa maailmassa partikularismi saa elin-tilansa, mutta maakunnallinen ja toisaalta kansallinen ja kansainvälinen partikularismi eivät voi turvautua vain omien etujen ja ajatus-

Taulukko 29. Humakin sosiaalisuus, verkko ja aluepolitiikka.

| | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|
| Hyväksytkö seuraavat väittämät (1=ei hyväksy – 5=hyväksyy täysin): | | | | | |
| 1. Opiskelumotivaatiota lisäävä ja kannustava opiskelijayhteisö ei ole kehittynyt rikkonaisen ja kilpailullisen OPSin vuoksi. (+/-0) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 9 | 29 | 27 | 23 | 12 |
| 2. Yhteinen verkostoituminen ja OPS ovat taanneet opiskelijoille tarpeellisen määrän yhteisiä opintoja, verkko-opiskelumahdollisuuksia sekä sosiaalisia kontakteja ja projekteja - HUMAKilainen me-henki on kehittynyt. (-46) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 20 | 28 | 32 | 20 | 1 |
| 3. Yhteisen verkoston luonti on kesken, harvojen hallitsema verkostodialogi, tiimi- ja työryhmytyö eivät voi korvata kasvatusergumenttejä, demokratiaa, julkisuutta ja edustusperiaatteita; tiimiverkosto saattaa haudata ongelmia ja vastuuta. (+62) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 0 | 15 | 24 | 47 | 15 |
| 4. OPSin yleinen, teema- ja opintoviikkokohtainen kritiikki ja palaute on kohdattu, se on ollut aktiivista ja sillä on ollut merkitystä opetussuunnittelussa. (-28) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 9 | 26 | 48 | 16 | 1 |
| 5. Kaikki HUMAKin kuusi nuorisotyön ja kansalaistoiminnan opetusyksikköä ovat yhtä lailla mukana valtakunnallisissa verkostokehityksessä; mitään opinahjoa ei syrjitä eikä mitään yksikköä "vedetä mukana" tai ne eivät ole kehityksen "sivuraiteella" OPS-pedagogiassa tai päätöksenteossa. (-50) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 13 | 32 | 42 | 10 | 4 |
| 6. HUMAKissa aluepolitiikka merkitsee rikkautta ja alueellisten kehittämishankkeiden avaamia perspektiivejä. Verkostoituminen ja yhteinen OPS ovat ylläpitäneet pedagogista universaalisuutta, estäneet "nurkkakuntaisuutta". (-19) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 9 | 27 | 42 | 18 | 4 |
| 7. HUMAKin kaksihuippuinen hallinto, missä pedagoginen ja yhteiskuntasuhteiden hoito eriytyvät, on arviointien kautta löytämässä tarpeellisen ja toiminnallisen ideansa johtokunnan ja tiimityön suunnissa. (-35) | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vastauksia | 11 | 21 | 51 | 16 | 1 |
| Väitteen jälkeen sulussa oleva tunnusluku on laskettu siten, että 1=-2, 2=-1, 3=0, 4=+1, 5=+2. | | | | | |



ten universaalisuuteen. Niiden on myös avauduttava toisilleen, annettava toisille oppimistilaa (Paakkunainen 2003). Humakin johtotyö on merkittävien haasteiden edessä: monien ulottuvuuksien osalta sen yleinen luottamus horjuu. Samalla sen dualistinen johtotyö – pedagogian ja talous-hallinnon eriytyminen – on epäselvä tekijä vastuunalaisen johtamiskulttuurin kannalta. Tämä on yksi haaste monien muiden Humak-lojaliteettia koskevien kysymysten rinnalla.

X SUKUPUOLET, OPISKELIJAT JA MUUT HUMAKILAISET SEKÄ KIISTADISKURSSIT OPSIN LUKUTAVOISSA

X.1. Naiset määrittelijöinä, miehet eivät ehdoitta mukana?

Miehet vastaavat sekä avoimissa että luokitelluissa vastaustiloissa naisia purevammin moniin OPSia koskeviin seikkoihin. Erot eivät ole dramaattisia tai suuria, mutta ne nousevat tilastollisestikin merkitseviksi.³² Miehet eivät luota naisten tapaan opiskelijoiden yhteiskunnallisten tietojen ja refleksiivisyyden riittävyteen opintojen alkuvaiheessa tai Humakin opettajatukeen opintosuunnittelussa ja -ohjauksessa. Sama asenne heijastuu myös maskuliinisen kriittisessä painotuksessa: ”*OPSin vaatimat opetustaidot tökkivät.*” Toisaalta miehet vastaavat samoilla argumenteilla, että luokkahuoneopetusta tarvitaan lisää. Samalla he epäilevät naisia enemmän Humakin kompetenssia koordinoida ja kerätä tietoperustaa työelämästä ja sen kehittämisestä. Sama Humak-instituution ja käytännön suhteita problematisoiva asenne näyttäytyy myös varttuneiden poikien ja miesten pohtiessa nuoriso- ja kansalaistoiminnan tehtävien

32. Tulkintaprosessista tuli kymmenien tuntien mittainen: laadullisen ja luokitteluai-
neiston vertailu, testikysymykset, SPSS 10:n korrelaatio- ja ristiintaulukoinnin testi-
patteristo tarjosivat aineiston yhdistellyille järjestysasteikkomuuttujille, jolloin muut-
tujen korrelaatio- ja ristiintaulukoinnin vertailut mahdollistuivat merkitsevinä.



asemaa: ”ne eivät ole osa dynaamista opiskeluprosessia”. Monissa yhteyksissä esittäytyy myös miehinen johtopäätös ”työelämä saattaa viedä Humakia”, vaikka arvio ei saakaan vastaajien enemmistön luottamusta. Eräänlaisena yhteenvetoarviona voitaneen pitää miehisesti painottunutta teesiä, että OPS on ”hyödykeperustaistunut”, sen osista ja ajattelutavasta on muodostunut ”osa kaupankäyntiä” kulttuurin, kilpailun ja työelämäselviytymisen kamppailuissa.

Miesten naisia kriittisemmät kommentit ja teesit eivät siis ole vain osa yleistä sukupuoliculttuuritutkimusten osoittamaa miehistä, hallintatiedon mukaista, teknistä ja kalkyloivaa (rahassa laskettavaa) tai naisia vähemmän empaattista ja refleктоivaa ajattelutapaa. Voi myös väittää, että ”kovempi sukupuoli” on ”pehmeämpää” tyytymättömämpi ja kriittisempi ja vaatii Humakin opetuksen kokonaisuuden pohdintaa. On myös muistettava, että vastanneista miehistä vain vähemmistö on opiskelijoita. Kaiken kaikkiaan miesammattilaiset ja -opiskelijat ovat penseämpiä arvioidessaan OPSin onnistumista refleksiivisen ammattilaisuuden tuottamisessa. Humakin ympäristössä aktiiviset miehet ovat kokeneet, ettei hajautettu ja itseenäisyttä korostava OPS toimi. Samalla he vaativat humanistista opettajan interventiota, lisää luokkahuoneopetusta ja vastavuoroisia polkuja opetuksen ja työelämän sekä nuorisokulttuurien ja kansalaistoiminnan väliin. Miesten näkökulmasta opetus ei ole institutionaalisesti refleктоitu, turvallisen paalutettu tai hallinnassa.

Kun vielä tiedämme, että Humakin toimijoista ja kyselyinkin vastaajista valtaosa on naisia, havainto maskuliinisesta asenteesta naisvaltaisessa maisemassa tulee ymmärrettävämmäksi. Humakin sangen irtonainen, yksilöllinen ja joustava opiskelu ja toimiala eivät ole helposti miesten hallittavissa. Naiset ovat miehiä paremmin omaksuneet sen, eläneet siinä ja tyytyneet siihen. Miesten keskuudesta löytyy yleisen ja tarkan ”syvenevää ammattilaisuutta” koskevan epäilyn lisäksi myös eräänlainen ”onneton ryhmä”. Korrelaatio-analyysissäkin esiin tullut ”pedagogian turvattomat” -ryhmä ajattelee, että (verkko)opetus ja opettajatuki voivat heikosti, työelämäsuhteet tuottavat turvattomuutta ja opettaja-aktiivisuus ei kohtaa nuorten opiskelijoiden puuttuvia taitoja ja yhteiskuntatietoa. Ehkä naiset ovat

moderneja ja räätälöityjä kompetensseja alleviivaavasta Humakista saaneet itselleen miehiä selkeämmin tilaa omalle vapaudelleen ja itsensä määrittelylle? Kuten tunnettua, naiset hallitsevat Humakissa vaadittavat kompetenssit ja repertuarit miehiä paremmin, reflektoinnista, humanistisesta analyysitaidosta, tilannekohtaisesta ja herkästä erottelukyvystä (jossa on henkilökohtainen, jopa esteettinen ja ruumiillis-emotionaalinen ulottuvuutensa) aina joustavaan ja mukautuvaan, eri konteksteissa ja rekistereissä liikkuvaan asenteseen saakka.

Moderni ja joustava määrätietoisuus, usko portfolio-elämäntapaan uutena ammattilaisuutena sopivat siis miehiä paremmin Humakin naisille. Naiset täyttävät ja määrittelevät mielikuvituksellaan sen ilmapiiriä. He kykenevät ja uskaltavat käyttää markkina- ja refleksiivisyysvaatimuksia vapautena, itsensä määrittelemisen tilana. Miehet eivät kuitenkaan keskimäärin ole mitään ”luusereita”, löytyyhän heidän joukostaan joukko ilmaisurekisterissään sangen menestyneitä humakilaisia virtuoosia. Kuitenkin heidän perusasenteensa koulutusrakenteen on hiukan ”toinen” kuin naisilla, ainakin OPS-vaatimuksissaan miehet ovat jopa humanistisempia sanan traditio-naalisessa mielessä (Gadamer, Kant, Humboldt).³³ Itsenäisyys- ja kilpailuvaatimusten nurjat puolet mietityttävät miehiä ja yleensäkin rivakamman kilpailun kannattajia naisia enemmän.

X.2. OPSin opiskelijalukijat versus vanhemmat ammattilaiset

Kun tarkastelemme Humakin toimijoiden tyytyväisyyttä ja kriittisiä asenteita opiskelijoiden ja muiden toimijoiden (opettajat, hallinto, tut-

33. Toisen eli ”toisen sukupuolen” (de Beauvoir) paikkaa Humakissa voi siis pysähtyä miettimään. Ainakin voi sanoa, että yhteiskunnan perinteiset kulttuuriset sukupuolijaot eivät voi olla kuva tai tulkinta Humakista ja sen instituution kehittämistä. Humakin sisäiset sukupuolijaot ja niiden innovatiivinen tunnistaminen ovat eri asia kuin yhteiskunnan yleiset nurjat sukupuolijaot, joiden pedagoginen kohtaaminen on tietenkin keskeinen Humakinkin tehtävä.



kijat, verkostotoimijat) välillä, erot eivät ole kovinkaan suuria – vain harvoin ne ovat tilastollisesti merkittäviä. Opiskelijoilla on muita enemmän epäilyksiä Humakin opetustaidoista ja resursseista; useiden opiskelijavastaajien mielestä ne eivät ole ”riittäviä tai saata-villa”. Nämä pitkälle ehtineiden opiskelijoiden pedagogisen tiedon ja turvan etsiminen ja opiskelun aloitusvaiheen muistelut saavat toisenlainen painon, kun kuulemme heidän mielipiteensä opiskelijoiden aloitusvaiheen perusarkuudesta ja epävarmuudesta – itse asiassa Humakin opiskelijavalinnan ja pedagogian perustilanteesta, väitteestä ”kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmiin valikoituu paljon nuoria, jotka tulevat OPSiin suoraan koulusta, epäyhteiskunnallisina asentein ja epätietoisena koulutusalan sisällyöstä ja omakohtaisesta sitoutumisesta siihen”. Vain joka kymmenes kaikista vastaajista epäilee väitteen kuvausta; opiskelijoista kolme neljästä hyväksyy väitteen! Varsinkin verkko-opiskelu joutuu tulilinjalle: hurjiin opiskelijaodotuksiin ei vastata, ”tietokonesukupolvi” ei osaa ja voi virittyä interaktiiviseen pedagogiaan. Myös merkittävä kriittinen opettaja- ja verkostotoimijoiden joukko yhtyy tähän tiukkaan arvosteluun.

Myös portfolion laadinnassa korostuvat itsenäiset opiskelijataidot: sekin saa opiskelijoilta muihin vastaajiin verrattuna oivaa ja mietittyä kritiikkiä, kaksi kolmannelta opiskelijoista ja juuri valmistuneista antaa erilaista ”satikutia” portfoliokäytännöistä; ne eivät yksinkertaisesti toimi.

Opiskelijoiden kritiikki tai kysymysasetelmat eivät survey-vas- tauksissa useinkaan ole analyttisiä tai sillä tavoin kriittisiä, että ne ylittäisivät OPSin oman kielipelin ja horisontit. Äärimmäisen asia- kaskeskeisessä ja tulosvastuullisessa ilmapiirissä tällainen asenne ei tietenkään ole ongelma. Mutta avovastauksista ja opiskelija- ja informanttihaastatteluista löytyy myös monia ”helmiä”. Osa opiskelijoista osaa myös virittyä Humakin ulkopuolisten yleisöjen edessä ja rohkaistua tarkkoihin ja itseironisiinkin kritiikkeihin.

Vanhempien toimijoiden keskuudessa huoli ja arviot opetuksen järjestämisestä sekä HOPSin oikeasta kohdentumisesta ja tehokkuudesta heijastuivat monin tavoin. Luokkahuoneopetus välkkyi vielä

monien varttuneiden pedagogisten toimijoiden mielissä – ainakin nuoria enemmän. Samalla tavoin opettajat ja ”muut varttuneet” Humakia läheltä seuraavat toimijat ovat opiskelijoita tiukemmin huolestuneita opetusinstituution oman työelämätiedon ja yhteiskunnan ammattikuvien kehittämisarvion riittävydestä. Kritiikki laajenee, kun samat aikuistoimijat ”riimittävät” opetusvaatimuksiaan työelämäsuhteiden suunnalla ja epäilevät opiskelijoita enemmän käytännön harjoittelun ja raadollisen palkkatyöelämän kohtaamista, koulun ja työelämän yhteistyön sisältöjä ja dialogia. Samalla tavalla pieni (joka kymmenes vastaaja) mutta selvästi erottuva kriittinen aikuistoimijoiden ryhmä pohtii kriittis-ironisin termein sitä, onko nuoriso- ja kansalaistoiminta reaalisesti osa dynaamista opiskelua: *”se ole riittävästi mukana instituution toiminnassa (...) opetuskirjalistoissa tai yhteiskuntasuhteissa – ja kysymystä vaivaavat myös poliittiset vaikeudet ja ymmyrkäiset alueen odotukset etenkin kansalais- ja osallistumisaktiivisuuden suhteen.”*

Opettajien ja seniori-humakilaisten tiukka arvostelu jatkuu Humakin ”syvenevää ammatillisuutta” koskevassa perusarviossa. Lähes puolet opettajista ei usko vaatimaan ja ladattuun Humakin perusohjelmaan sidottuun väitteeseen, että *”kunkin oppilaan polku syvenevän ammatillisuuden suuntaan on tunnistettu ja nuoret ovat voineet löytää oman ryhmänsä ja johdonmukaisen omintakeisen reittinsä Humakin sisäisessä opiskeluyhteisössä”*. Enemmistö opettajista, verkostohallinnon ja -yhteistyön sekä tutkimuksen vastaajista heittävät myös ilmoille ironisen kommentin ajatuvasta, mainoksellisesta ja eettisesti passiivisesta Humakin pedagogiikasta ja OPSista: *”työelämä ja mediaherkkä OPSin menettelmäkirjo ja kirjaluettelot osoittavat, ettei pedagogis-moraalisia kantoja ole otettu ja ’anything goes’; ongelmia ja vaihtoehtoja ei ole esitetty”* (18 prosenttia opiskelijoista ja 49 prosenttia opettajista selvästi hyväksyy tämän monikerroksisen mutta kärjekään teesin). Silti opettajat ja ”muut valmiit professiot” eivät opiskelijoiden tapaan aivan yhtä suorasukaisesti epäile Humakin humanismia ja kykyä pitää yllä yleistä refleksiivisen sivistyksen valoa. Tämä seikka palautunee vastaajien omaan itseironian kykyyn, hu-



manismin parhaaseen perinteeseen. Kuitenkin usko Humakin arvoissa ja intellektuaalisessa pohjavirityksessä elävään humanistiseen perusvireeseen horjahtelee pahanlaatuisesti. Humanismin ongelmissa kyse ei ole vain nimipolitiikasta (attribuutista humanistinen) tai mainonnan ”kitistä” (”human connections”): 40 prosenttia opettajista jollain tavoin hyväksyy väitelauseen ”*Humakin humanismi ja sivistys ovat rapaantuneita*”.

Opettajien ja verkostotoimijoiden kritiikki on tietenkin kokemuksellisesti ja pedagogisesti pohdittua ja liittyy aikuiseen suhteellisuudentajuun, jossa opiskeluprosessin vaiheet, opit ja kuvaan kuuluvat (sopivan kokoiset ja muut) opiskelufrustraatiot saavat merkityksensä ja jonkinlaisen paikkansa. Tämä näkyy erityisesti opinnäytteiden arvioinnissa. Opettajat osaavat arvioida niitä ja uskaltavat myös kritisoida niissä onnistumista pedagogisesti, vaikka turvautuminen ja tendenssi ”*keskimääräiseen ja hyvään*” näyttävätkin vallitsevan myös survey-aineistossa.³⁴ Opettajien, Humakin muiden kehittäjien ja verkostoystävien kriittinen itseymmärrys, eksplikoitu pedagoginen huoli ja kokonaisvaltainen ajattelu ovat sangen positiivisia seikkoja, antavathan ne kuvan toimijoiden maailmantuskasta ja valinnanvaikeuksien eettisten ja pedagogisten perustojen pohdinnasta – polemiikista ja yhteisestä julkisesta tilasta muutoksen edellytyksenä.

Jännittävää arvioinnin kokonaisaineistossa on myös se, että opetuksen elastisuus ja avonaisuus ei ole johtanut humakilaisen enemmistön äärimmäisiin postmoderneihin ajatuskulkuihin. Postmodernilla tarkoitetaan tässä maailmankuvaa, jossa ylipäänsä mikä tahansa näkökulma ja kokemus käy, partikularismi korvaa universaalisuuden ja pedagoginen informaalisuus ja inkrementalismi yleisen tai käsitteellisen pedagogian. Partikulariteetteina voidaan tässä pitää itsenäisiä kokemuksiin, ajattelutapoja, menetelmiä, työ- ja kult-

34. Opettajat ja muut ei-opiskelijajäsenet arvioivat ammattikorkeakoulun kannalta keskeistä opinnäytteen arvioinnin ulottuvuutta ”ongelmaratkaisutaidot ja ammatillinen kehittyminen – perustellut omakohtaiset tulkinnot ja käytännön ratkaisut”: 14 prosenttia (4 %) huono; 19 prosenttia (16 %) välttävä; 46 prosenttia (52 %) kelpo; 19 prosenttia (24 %) hyvä ja 2 prosenttia (4 %) kiitettävä (suluissa opiskelijoiden arviot).

tuurielämän konteksteja kielipeleineen ja pelisääntöineen. Kyselyhaastattelussa Humakin pedagogisesti vastuullisten henkilöiden enemmistö ei kuitenkaan tyydy tähän. Se miettii ongelmia, joita seuraava, jos erilaisten partikulaaristen ja vaihtoehtoisten käytäntöjen tavat ja menetelmät yleistyvät. Yleistyminen tarkoittaa tässä sitä, että äärimmäiseksi jännitetty opintotarjotin saavuttaa yliotteen koko opeutuksessa, saa universaalien aseman. Klassisessa politiikassa on kyse omista eduista, rationaalisuuksista ja niiden osittaisuuden yleistämisestä yhteisiksi. Humakin toimijoiden enemmistö ei vain halua, että tämä ristiriitainen ja sekava pedagoginen maisema jäisi sen viimeiseksi tai yhteiseksi vaiheeksi. Pedagogisten henkilöiden enemmistö siis edelleen etsii humanistista perspektiiviä tai yhteistä keskustelua, ”metsää puilta”. Se pohtii partikularismin rajoja ja ehtoja, joilla erilaiset pedagogiset lähteet ja oppimistavat voisivat elää rinnakkain omia jollakin lailla merkityksellistettyjä ohjelmapolkuja seuraten.

Näin myös itse opetushallinnon ja markkinoinnin perustavat kielipelit ja tulosvastuu sekä työelämän ja sen ammattikuvien ottaminen käytännöllisenä ”tosi-yhteiskuntana” (vrt. tämän raportin aiempi keskustelu vulgaarista postmodernismista ja essentialismista) joutuvat arvioinnin kohteeksi. ”*Kaikki ei käy*” ja ”*työelämä ei saa viedä!*” Juuri tässä humanistisen kokonaisuuden antamassa vastuussa, pedagogisten vastausten antamisen pakossa elää Humakin yleisen pedagogisen ajattelun voimavara, opettajien viimekätinen dialoginen auktoriteetti (Gadamer) ja pedagogisen huolehtiva *pietas*.

Oppilaatkin näyttävät odottavan resursseja ja vastauksia, omista opiskelijan substanssinälästä lähtien. Opettajien on vastattava niihin, annettava yleisiä paaluja ja argumentteja ”syvenevälle ammatillisuudelle”. Mistä, miten ja minne refleksiiviset tiedot ja taidot syvenevät? Se skepsis, joka elää Humakinkin aikuistoimijoiden keskuudessa, viittaa siihen, että tämä ”kuilu” erilaisten vaihtoehtojen, substanssinälkäisten opiskelijoiden ja toisaalta pedagogisia perustojen ja auktoritatiivisesti koettelevien opettajien ja muiden refleksiivisten ammattien välillä tiedostetaan. Onko Humakissa nyt hektisten laajenemisvuosien ja sukupolvivaihdoksen jälkeen aikaa ja tilaa korvata instituution määrällinen tulosvastuu ja markkina-ekspansio peda-



gogisella dialogilla ja sen auktoritatiivisella paaluttamisella? Kyse ei siis niinkään ole ulkopuolisesta Humakin kehitystilanteen kriittistä, opiskelijademokratiasta tai opetussisältöjen tieteellistämisestä vaan Humakin omasta pedagogisesta refleksiivisyydestä ja ajattelun muutoksesta. Sen perusoivalluksista ja mahdollisuuksista saamme hyvän kuvan seuraavan faktorianalyysin avulla.

X.3. Faktorianalyysi: OPS – sitä lukevat erilaiset ja kiistelevät toimijaryhmät

Analyysi suoritettiin SPSS 10:n ohjelmalla (Extraction Method: Maximum Likelihood, Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization). Myös Cattellin Scree Plot -testin mukaan analyysin faktorit toimivat (jopa neljä faktoria voitaisiin väljin periaattein ottaa mukaan). Tulkinna on oltava kuitenkin varovainen, koska faktorit korreloivat keskenään kolmannen ja neljännen faktorin kohdalla (Yli-Luoma 1988, 77–86).

Taulukko 30:n faktorimatriisin muuttujien nimien ja kysymysväitelauseiden luettelo oli seuraava:

1. Humakin kansalaisdynamiikka:

Nuoriso- ja kansalaistoiminnan erilaiset epäviralliset tehtävät nuoriso- ja kansalaistoiminnassa ovat dynaaminen ja vuorovaikutteinen oppimismahdollisuus.

2. Syvenevä ammatillaisuus:

Kunkin oppilaan polku syvenevän ammatillaisuuden suuntaan on tunnistettu ja nuoret ovat voineet löytää oman ryhmänsä ja johdonmukaisen omintakeisen reittinsä Humakin sisäisessä opiskeluyhteisössä.

3. Ei punaista lankaa:

Jaksot ja teemat eivät muodosta yhteistä ”punaista lankaa”, ne hajoavat.

4. Opinnäytteen ongelmanratkaisutaidot

Ongelmanratkaisutaidot ja ammatillinen kehittyminen – perustellut omakohtaiset tulkinat ja käytännön ratkaisut.

Taulukko 30. Rotatoitu faktorimatsiisi

| RYHMITTELY- ANALYYSIN MUUTTUJA- LUETTELO | F1: OPSin onnistuminen "syvenevässä ammatti- laisuudessa" | F2: OPS joustavana ja käytännöllisenä hyödykkeenä | F3: OPSin sivistysperus- ta |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Humakin kansalisdynamiikka | .633 | | |
| Syvenevä ammattilaisuus | .620 | | |
| Ei punaista lankaa | -.616 | | .348 |
| Opinnäytteen ongelmanratkaisutaidot | .569 | | |
| Humak työelämän kehittäjänä | .560 | | |
| OPS-ohjaus tökkii | -.541 | | |
| Sosiaalinen verkostoituminen | .530 | | |
| Verkko-oppi- minen | .445 | | (-.308) |
| Onnistunut portfolio | .396 | | |
| OPS hyödykkeenä | | .882 | |
| OPS:ssa "kaikki käy" | | .719 | |
| Työelämä vie Humakia | | .346 | (.317) |
| Humakin humanismi kaupan | | | .990 |
| Opettajatuki | .437 | | |
| Epätietoiset tulokkaat | | .335 | |
| Luokkahuone- opettaja | | .329 | |
| Ominaisarvot | 6.0 | 1.4 | 1.3 |
| Kumulatiivinen osuus kokonais- varianssista | 37.3 | 46.4 | 54.3 |



5. Humak työelämän kehittäjänä:

Humakin opetus ja tietoaaines ovat luoneet oman kriittisen kehittämisresurssin ja itsenäisen tietoperustan analysoida ja kehittää työelämää.

6. OPS-ohjaus tökkii:

OPSin käytännön toteutus, resurssit ja opettajien taidot tökkivät.

7. Sosiaalinen verkostoituminen:

Yhteinen verkostoituminen ja OPS ovat taanneet opiskelijoille tarpeellisen määrän yhteisiä opintoja, verkko-opiskelumahdollisuuksia sekä sosiaalisia kontakteja ja projekteja – humakilainen me-henki on kehittynyt.

8. Verkko-oppiminen:

Verkko-oppiminen on kehittyvä, rikastava ja dialoginen opiskelutapa, joka on antanut myös uusia sisältöjä.

9. Onnistunut portfolio:

Opiskelijan osoitus persoonallisesta ammattitaidosta, portfolio, on kiteyttänyt ja motivoinut opiskelijoiden perusoivallusta - tutkinnon valmiudet täydentyvät monipuolisilla epävirallisilla kompetensseilla ja konkreettisten räätälöityjen ja koeteltujen taidonnäytteiden avulla.

10. OPS hyödykkeenä:

Nuorisotyön ja kansalaistoiminnan palvelut, tuottaminen ja oppiminen markkinaistuvat; OPSiakin on kehitetty yhteiskuntasuhteiden silmämäärällä; tätä läpilyövää hyödykeperustaistumista ei ole mietitty ja kohdattu eettisenä tai pedagogisena ongelmana.

11. OPSissa ”kaikki käy”:

Työelämä- ja mediaherkkä OPSin menetelmäkirjo ja kirjaluettelot osoittavat, ettei pedagogis-moraalisia kantoja ole otettu ja ”anything goes”; ongelmia tai vaihtoehtoja ei ole esitelty.

12. Työelämä vie Humakia:

Työelämä ”vie” Humakia, joka on antautunut työelämäsuhteiden vietäväksi ja välittäjäksi - sen tehokkuus on epäitsenäisten ”fakki-tietouksien” tuottamista.

13. Humakin humanismi kaupan:

Humakin humanismin ja sivistyksen periaatteet ovat päälle liimattuja mainosarvoja, joiden tulee muokkaantua asiakas- ja työelämäkohtaamisissa.

14. Opettajatuki:

Opettajien henkilökohtainen tuki valinnoissa toimii hyvin.

15. Epätietoiset tulokset:

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmiin valikoituu paljon nuoria, jotka tulevat OPSiin suoraan koulusta, epäyhteiskunnallisin asentein ja epätietoisena koulutusalan sisällöstä ja omakoh-
taisesta sitoutumisesta siihen.

16. Luokkahuoneopettaja:

Kontakti- ja luokkahuoneopetusta ei korvaa mikään: opettajan auktoriteetti, retoriikka ja dialogi on oltava läsnä.

X.4. Syvenevä ammattilaisuus keskusteluttaa ja polarisoi argumentteja

Tulkinnan ehdottomasti relevantein faktori, faktori I, kuvaa tulkin-
nassa humakilaisten opettajien, verkostotoimijoiden ja opiskelijoiden
peruskeksiksen ”syvenevän ammattilaisuuden” toteutumista koh-
taan. Vastaajakohtaiset faktoripistemäärät ja niiden systemaattinen
analyysi osoittavat, että aineiston vastaajat painottivat ulottuvuuden
kriittistä kohtiota, ”*ammattilaisuutta haastavia ongelmia*”. Opis-
kelijoiden ja muiden Humakin toimijoiden välillä ei ollut merkittäviä
eroja. Sen sijaan miehet olivat naisia selkeästi kriittisempiä tälläkin
ulottuvuudella. Epäonnistuminen tai vajavainen toteuttamistapa ”sy-
venevän ammattilaisuuden” tiellä (käsitteistä ja ohjelmista imple-
mentaatioon) koskee vastaajien mukaan pedagogian ja sen substans-
sialueen ydinasioita: OPSista puuttuu ”punainen lanka” ja sen sy-
ventävä polku refleksiiviseen ammattilaisuuteen ja dynaamiseen
nuoriso- ja kansalaisdialogiin hajoaa, sillä juuri pedagoginen toteu-
tus, tuki ja räätälöivät verkkokompetenssit tökkivät, me-henki jää
puuttumaan ja työelämän suunnassa sisällöt omaksutaan pureksi-
matta.

Vaikka arvostelu tuntuu nopeasti tarkastellen työkeältä tai yli-
summaiselta, se on sangen realistista ja luettavissa Humakin ver-



kostokorkeakoulun struktuuria vasten sen nykyisessä kehitysvaiheessa. Ammattikorkean pioneeri- ja keskiasteen hyvästijättövaiheen kokeilujen oppi, opettajien sukupolvenvaihdos, keskittyminen opetuksen kehittämiseen institutionaalisen ja yhteiskuntasuhteiden ekspansioon jälkeen sekä turvallisen kriittisen kehittämiskeskustelun murros voivat hyvin tukeutua näihin arvostelun peruspisteisiin. Skepsis oli yhteydessä joihinkin opiskelijoiden tai muiden toimihenkilöiden riittämättömyyden tai epäonnistumisen kokemuksiin, mutta arvostelijoiden yleisprofiili oli monipuolinen. Myös monet käsitteellisesti lahjakkaat ja opiskelussa onnistuneet vastasivat kriittisesti ja jopa ironisesti (faktoripistemäärien mukainen avointen vastausten lukeminen).

Tuntuma itse nuorisotyön ja kansalaistoiminnan historialliseen vaiheeseen ja reaaliliikkeisiin on luotavissa joko opiskelutilanteiden tai opiskelija-aineksen valinnan tai produktiivisuuden kautta. Yhteiskunnalliset liikkeet muistuttavat meitä enemmän rakastumisesta kuin koululuokkamaisesta oppimisesta. Toinen kiehtova mutta pirullinen puoli opiskelijoiden odotusten ja pluralististen oppisisältöodotusten kohtaamisessa on edellä pohdittu melko passiivisen, ei-toiminnallisen ja jäsentymättömän peruskouluorientaation lisäksi juuri opintokokonaisuuden räätälöintimahdollisuudet tavalla, jolla niistä muodostuu mielekäs ja syvenevä kokonaisuus. Osana tätä oppisisältöjen eriytymistä ja teemakokonaisuuksien monipuolisia suorittamisympäristöjä on taattava pedagogian perusosiot, opiskelijayhteisön kehitysmahdollisuudet ja erilaisten opiskelijaryhmien elin- ja toimintatilat sekä dynaamiset, nuorisokulttuurisesti ja kansalaispoliittisesti viriilit, yhteiskuntasuhteet.

Faktori I:n toinen ”ääripää” nostaa esiin ryhmän, joka uskoo Humakiin yleissivistävänä ja itsenäisen ja valintoihin kykenevän opiskelijan ammattikorkeakouluna. Ryhmä perustelee kehityskulkua, jossa polku dynaamiseen ja refleksiiviseen ammatillisuuteen on onnistunut ja se on resurssoitu pedagogisesti ja riittävän sosiaalisesti. Vastajakohtaisessa faktoripistemäärien tarkastelussa ja näiden vastaajien avoimissa vastauksissa nousi vahvasti esiin feminiinisesti painottunut usko siihen, että ”*nuoriso- ja kansalaistoiminnan eri-*

laiset epäviralliset tehtävät nuoriso- ja kansalaistoiminnassa ovat dynaaminen ja vuorovaikutteinen oppimismahdollisuus”, samoin kuin uskomus, että ”*työelämä ei vie*” Humakia, joka ei ole antautunut työelämysuhteiden vietäväksi ja välittäjäksi. Humakin tehokkuus onkin käytännöllisten ja itsenäisten tietouksien tuottamista. Humak on merkittäväällä tavalla onnistunut yksilöllisesti haasteellisen, elastisen ja käytännöllisen OPSin toteuttamisessa: huomattava osa vastaajista (tälläkin ulottuvuudella) on halukkaasti mukana Humakin nykyisessä kehittämisessä ja sen käytännön haasteiden kohtaamisessa. Opiskelijoiden tyytyväisyys oli yhteydessä omiin raportoituihin onnistumiskokemuksiin työharjoittelussa, verkko- ja muissa ”sosiaalisissa pyrinnoissä” sekä jouheissa ja toimivissa opinäytetyövalinnoissa. Varsinkin nuoret naiset jakoivat tämän ryhmän kokemuksen. Tuntuu siltä, että nuorilla naisilla on moderneja kompetensseja käyttää hyväkseen markkina- ja käytäntö-orientoitunutta OPSia. He eivät koe tästä aiheutuvan tuskaa tai tarpeetonta veynystä: on hyvä, ettei maailma ole valmiiksi hallittua tai kontrolloitua. Jatkovaa koulutusta ja muutosta alleviivaavan kansalaisyhteiskunta-, työelämä- ja nuorisosuhteen kanssa eläminen kiehtoo ja Humak antaa monille lahjakkaille siihen mahdollisuuden.

X.5. Onko OPS hyödyke, jolla pelataan ja kaupitellaan?

Toinen faktoriulottuvuus ”*OPS joustavana ja käytännöllisenä hyödykkeenä*” heijastelee Humakin jälkimoderneja käsitteellisiä ja opetuksellisia ongelmia: voiko postmodernista maailmasta ja pedagogiasta puhua? Keskeiset Humakin pedagogit ja toimihenkilöt ovat antaneet sille luvan ja ottaneet käyttöön opinahjon toiminta-ajatusta ja vaihtoehtojen luonnetta koskevat ammattikorkeakoulukeskustelun jälkimodernit termit ja kokemistavat. Faktorin ”polarisaatiot” (jälleen lomakekohtaiset faktoripistemäärät) osoittavat, että polemiikki tiukan humanismin ja jollakin tasolla eheän tai yhteisen traditionaa-



lisen pedagogian konseption, ja toisaalta asiakas- ja työelämäsuh-teissa operoivan ja eriytyvän toimialakonseption välillä on käynnissä. Näyttäisi siltä, että ryhmä, joka pitää kriittisesti pohtien ”*OPSia käytännöllisenä ja jälkimodernina hyödykkeenä*”, painottuu, kun vastaajien henkilöt piirtyvät esiin faktoripistemäärien kuvauksessa.

Tässä miehisessä ryhmässä elastiset, työelämävetoiset ja ilman yleisiä arvottomismahdollisuuksia tapahtuvat käytännölliset ja pedagogiset valinnat Humakissa ovat pääasiallisesti ongelmia. Nämä irralliset ja kaoottiset päätökset ja valinnat ”jäivät ilmaan” tai niiden toteuttaminen vaatii huikeita yksilöllisiä kompetensseja ja vain harvat suoriutuvat niistä. Ryhmän mielestä tarvitaankin ”silloitusta” Humakiin valikoituvaan opiskelija-ainekseen, ”kasvotusten” tapahtuva luokkahuoneopetus on tässä perusvalistuksessa korvaamaton. Kaikki ryhmän jäsenet eivät suhtautuneet yksikäsitteisen moralisoivasti ”jälkimoderniin pedagogiseen tilanteeseen” vaan hahmot-tivat sen aikalaismailmana, jossa on opittava elämään joillakin yleisillä ja yhteisillä tavoilla. Näyttäisi siltä, että osa vastaajista sekä haluaa puhua asioista ja sisällöistä jälkimodernein termein että haluaa väliin palata yleissilmäyksiin ja humanistisempiin käsitteisiin. Valistusajatus on riskiyhteiskunnallisessa muutostilassa.

Kriittisimmät äänet tässä ryhmässä varoittavat toimijoiden yhteyden katoamisesta tai yhteisen keskustelun ja kehittämistyön mahdottomuudesta. Hyvin markkinoidut palvelut ja pedagogiset imagot alkavat tavallaan elää omaa itsenäistä ”vaihtoarvoista elämäänsä” (Marx), ja niillä ei ole enää juuri (käyttöarvoista) yhteyttä palveluiden tai tuotteiden alkuperäisiin funktioihin tai kasvatusajatuksiin (ks. klassinen tavaestetikan kritiikki, Haug 1982). Portfolio-elämäntapa ”*oikeasti tuottaa näyttöjä ja näyttelijöitä*” – esitystä reaalisemmin refleктоivan ja hikoilevan ammattitaidon sijaan. Toisaalta markkinatsehokkuus, tyytyväisyysmittarit, laatukäsikirjan ”enemmän ja parempaa” -visioinnit tai yhteiskuntasuhteiden laajentaminen eivät riitä laskennallisina ja ekspansiivisina ajattelukehinä. Yhteinen keskustelu vaatii ”toisten” kohtaamista erilaisina ja humaaneina olentoina. Tässä keskustelussa joudutaan pinnistämään, väittelemään ja sopimaan (kohdealueen haasteista ja pedagogian) asioista.

Faktoriulottuvuuden (II) toinen kohtio alleviivaa Humakin onnistumiskokemusta yksilöivän opetuksen ja työelämysuhteen suunnalla. Vaikka opinahjossa onkin omaksuttu ”tuotteistamisen” ja asiakassuhteiden retoriikka ja koulun olemassaolo on ollut vuosien ajan markkinaperustaisen tulosvastuuvierailun valinkauhassa, nykyinen opetuskulttuuri ja opiskelijoiden lähtötiedot ovat riittävän hyvät humakilaisen perusrhythmin jatkamiseksi. Jännittävällä ja taitavalla tavalla tämän ryhmän nuoretkin jäsenet osaavat avovastauksissaan verrata Humakin toiminta-ajatusta ja käytännöllisten työhaasteiden valinta-avaruutta aiempiin keskusjohdetun opetuksen kokemuksiin. Yksilöllisten valintojen pakko ja sen kautta tapahtuva koulutuksellinen trimmaaminen ovat ”voittoja” eivätkä uhkia. Näissä valinnoissa *”elämä maistuu elämälle ja kansainvälisestikin omaksuttu ongelma-keskeinen ja luokkahuonepaatosta välttävä kulttuuri löytää tuoreet paikat ja välineet työelämän kehittämisessä” – ”ei työelämä ole päälle kaatuva pakkopaita”*. Useiden ryhmän tulkkien mukaan Humakissa on tarpeeksi yleisiä ja perusopintoja (50 ov) ja niiden laajentamisella ei saavuteta mitään, päinvastoin, *”itse toimintaan ohjaavat käytännöt, tilanteet ja opit nousevat toiminta-ajatuksessa etualalle”*.

Tämän faktoriulottuvuuden avaama ”sisäinen kiista” liittyy suoraan Humakin kehittämiskeskusteluun. Se on kuin lainaus Humakin laatukäsikirjapolemiikista (Joutsenon Laatupäivät 23.–24.4.2002), jossa intensiivinen, väsyttävä ja monipolvinen ohjelmakeskustelu yhtä lailla plenum- kuin työryhmäkeskustelussakin toisti ja ”nokitti” määrällisiä normeja Humakin toimintasektoreiden, OPSin ja HOPSin toteuttamisen laadun arvioinnista. Tästä yleisen pyöreästä kalkyloivasta retoriikasta huolimatta monien pedagogisten ongelmien fokus tuli nimettyä (yksilöllisen ohjauksen repertuaarit HOPSissa, joihin kunkin opettajan tulee panostaa). Mutta ongelmien sisällöllinen paikantaminen ja analyysi, jossa sen yhteys nuoriso- ja kansalaistoininnan ajankohtaisiin ilmiöihin, niihin liittyviin ammatillisiin ajattelutapoihin ja käsitteellisiin maailmoihin jäi uupumaan. Humakissa toimialueen substanssikeskustelu on vielä tulemisensa prosessissa. Se vaatii kriittistä, käsitteellistä ja pedagogista käsitteistöä, fokusta itse pedagogisista sisällöistä lähtien. Tämä keskustelu on monissa ti-



meissä ja epävirallisissa yhteyksissä jo käynnissä. Uusi pedagoginen sukupolvi on Humakin sisällä ilmaissut ja luvannut kohdata tämän ongelman – yhdistää Humakin laadullisen ja pedagogisen kehittämisen (Tornion Bestis-Päivät 19.–20.8.2002) yhteiskuntasuhteiden ja institutionaalisen ekspansioon kanssa tai ”laajentumista” syventäen. Muutoin ”kehitys (...) ei enää kehity”, ”Humakin (ulko)kuoren kehittäminen ja opiskelijamäärien nostaminen saattaa (...) jossain vaiheessa lyödä takaisin” ja ”pää tulee vetävän käteen”.

X.6. Humanismin paikka Humakissa: intellektuelleja vai mainoksia?

Kolmas faktori heijastelee suhdetta OPSin sivistysperustaan. Edellisistä faktoriulottuvuuksista poiketen kolmas faktori nostaa esiin eksplisiittisen humanismin teeman. Pohditaan, ovatko ”Humakin humanismin ja sivistyksen periaatteet päälle liimattuja mainosarvoja, joiden tulee muokkaantua asiakas- ja työelämäkohtaamisissa”. Useimmat vastaajat löytyvät kriittisestä kohtiosta, jossa ”OPSin humanismi ja opetusote lipsuvat”. Arvio perustellaan erityisesti (sosiaalisen) verkko-opetuksen pettämisellä, epäitsenäisellä työelämäsuhteella ja opetuksellisen vision ja jatkuvuuden puuttumisella. Johtopäätös on sukua edellisille, ja siinä heijastuu muuttujien jonkinasteinen konvergoituminen. Vastaajakohtainen tarkastelu kuitenkin alleviivaa sitä, että ryhmässä opetuksen pirstaloituminen liittyy konkreettisesti liialliseksi paisuneeseen Humakin markkinointiin, ulkoisen tehostamisen ja ”imagonrakentamisen” vimmaan. Käytännön ongelmat näyttävät siinä, missä fyysisesti hajanaisen ammattikorkeakoulun tulisi olla sosiaalisesti vahva: virtuaaliammattikorkeakoulun organisoimisessa. Tämän ryhmän vastaajat nimeävät informantti- ja avovastauksissaan verkon ja opiskelijavaihdon ongelmia yksikköjen aikatauluista ja interaktiivisen verkkosisältöjen ja mukaan saattamien aineiden puutteeseen saakka. Humak ei ole löytänyt

omaa identiteettiään, jonka ainekset tarvitsevat myös sosiaalista (verkko)aikaa aikuisineen ja vertaiskohtaamisineen. Vain näin humakilaiset voitaisiin saada yhteen, humaanit dynamiikat alkaisivat toimia ”kulttuurisina ja sosiaalisina pääomina”, kulttuurinen distinktiokamppailu ja yhteistyö koituisivat lopulta kaikkien hyväksi. Myös korkeakoulujen arviointineuvosto on toimilupa-arviossaan peräänkuuluttanut Humakilta ”*korkeakoulun nimen ja annettavan opetuksen vastaavuutta*” ja Humak on vastannut Georg Henrik von Wrightin sanoin pitävänsä...

”(...) tämän päivän humanismin ytimenä sen puolustamista mitä sanotaan ihmisen parhaaksi, (...) ihmisen itsetoteutusta, mutta pyrkii löytämään tasapainon tämän tavoitteen ja ihmisten välisen solidaarisuuden välillä. (...) Humanismi korostaa ihmisen intentionaalisuutta, uteliaisuutta, luonnollista oppimispotentialia, kokeilevaa, keksivää, itseohjautuvaa oppimista, ryhmätyötä sekä vuorovaikutusta. Ihmiskäsitys humanismissa on optimistinen, halua kasvuun ja vapauden ja vastuun korostamiseen. Nämä arvot ovat alusta lähtien muodostaneet Humakin pedagogisen kivijalan.” (Toimilupaan liittyviä kehittämisvelvoitteita koskeva raportti 30.11.2001.)

Kaiken kaikkiaan humakilaisten kokemukset kaikille avoimesta virtuaalisesta opetuksesta tai yksikköjen välisestä opiskelijavaihdosta ovat sangen ristiriitaisia. Tällaiset kokemukset kristallisoituvat esimerkiksi korkeatasoisissa kansainvälisissä seminaareissa (esim. Haapaveden tapaamisessa 5.–6.4.2002), joista muutama opiskelijaryhmä saattaa innostua ja liittyä mukaan. Kuitenkin samaan aikaan lähialueenkin opiskelijaryhmät ohittavat kyynisen viileästi sosiaalisen ja tutkimuksellisen oppimismahdollisuuden ja perusteeksi käyvät ”*omat jutut, sitoumukset ja aikataulut*”. Kansainvälisten seminaarien vieroksunta on myös yhteydessä vieraskielisen ja teoreettisen kirjallisuuden ja esitelmien torjuntaan. Erityisesti Humakin humanistis-aatteellista, intellektuaalista ja sosiaalista yhteisöllisyyttä nostavat toimet ovat vaativia, tarkasti pohdittuja ja yksilöllisiä panostuksia sekä opiskelijasitoumuksia vaativia asioita – siksi haastavia Humakin kansallinen toimintaympäristö, työnjako ja yhteistyömuotojen kirjo ovat.



Kolmosfaktorin toisen ääripään ryhmän mukaan ”*OPSin arvot, menetelmät ja opetus ovat kohdallaan*”. Humakin tarvittavat perusarvot, toimiva käytäntösuhde ja punainen lanka löytyvät toiminnasta ja opetuksesta. Jopa verkko-opetus koetaan tässä pienimuotoisessa ryhmässä kehittyvänä, se tuottaa virtuaalisia oppimista, lisää vuorovaikutusta virtuaalikokouksineen. Humakin verkko antaa ”*sosiaalisen osallisuuden*” tunteen ja ”*rakenteena vaatii jopa liikaa sinne sukeltaneelta*”. Kolmosfaktorin jakamat poleemiset ryhmät keskustelevat päivittäin eri teemojen sisällä. Näitä ovat muun muassa insinööritieto, verkkoaineistojen ja -dokumenttien hankalat haut ja paikat, verkkokeskustelun epäjatkuvuudet, turhanpäiväisyyden ja deliberaalisuuden ristiriita sekä verkkoteknologian mahdollistama inhimillinen ja mielikuvituksellinen pedagoginen kohtaaminen.

XI YHTEENVETOA

XI.1. JOHTOPÄÄTÖKSET: Humak – ammattimoraalista refleksiivisen sovittelijan rooliin ja...

Ei ole olemassa pedagogiaa tai yhteiskunta- ja nuorisopoliittisesti orientoitunutta tutkimusta, joka Humakin opettajien ja opiskelijoiden puolesta tietäisi, mitä kansalaistoiminnassa tai nuorityössä tuleman pitää. Tämä vastuullisuus ei ratkea tieteellisen ennusteen kautta, vaan pikemminkin fatalististen ennusteiden ja tulevaisuutta harovien temppevalikoimien ”rikkomisen” myötä. Tulevaisuuden vaihtoehtojen konstruointi ja aktiivinen asenne liikkua niiden välillä voi olla viisas pedagoginen asenne. Se voi luoda mahdollisuuden riskiyhteiskunnalliseen oppimiseen, jatkuvaan oman profession koetteeluun ja reflektioon. Refleksiivisyys ei tässä merkitse kaikkietävyyttä vaan edellä pohdittua konstruktivistista pedagogista asennetta ja *toista asiantuntijuutta*. Tällöin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön harkitsevat professiot ja niiden vaatimat tiedot auttavat kentän toimijoita näiden välisten uusien arvojen ja ratkaisujen teossa. Kyse on pikemminkin herkästä konstruktiiivisesta näkemyksestä ja vaistosta kuin toisten puolesta toimimisesta. Nuorison ja kansalaistoiminnan kontekstit ja riskit muuttuvat, toimijat elävät – miten pedagogia voisi jäädä sivuun tästä riskitietoisuudesta ja kansalaisten omasta vastuusta niiden kohtaamisessa.

Tämä vastuu ei kuitenkaan voi tukeutua vulgaariin yksilölliseen ajatteluun ja portfolio-elämäntapaan, jossa ammattikompetenssien näyttöarvot ja niiden esittäminen korvaavat joustavan, epävarmuu-



delle ja haasteille avoimen ammattitaidon. Kyse ei ole vain ammatikorkeakouluopiskelun hahmottomuudesta tai dynaamisesta kehitysvaiheesta. Kyse on myös sen suhteesta pedagogiseen ja teoreettisen yhteiskuntatiedon vaihtoehtoihin ja sitä kautta koeteltuihin markkina-, työelämä- ja kansalaisten kulttuurisuhteisiin. Opetusintituutio ei ole valmis vastaus käytännön ongelmiin, mutta sen tulee kaikessa konstruktionismissaankin tarjota ja pitää yllä opiskeluyhteisöä – turvaa, josta opiskelija voi lähteä kokeilemaan siipiään ja tulla taas takaisin. ”Nuorelle opiskelijalle professio ja sen ympärillä tapahtuva identiteettityö on osa itsensä löytämistä ja omistamista, itseksi tulemistä” (Heikkinen 2001). Sosiaalipedagogian huoli ja ääni kuuluvat tässä, mutta sitä ei aina osata tai haluta lukea Humakissa: ”se on humanistista ’pelkkää retoriikkaa’.” Jonkinlainen yhteisöllinen ja pedagoginen rauha – jota refleksiivisyys aina edellyttää – kuuluu opetusinstituution kuvaan. Muutamat Humakin opiskelijat yhtyvätkin saksalaisnuorten tokaisuun, ”*miksi perkeleessä (...)* pitää aina olla niin *fleksiibeli*”. Vaikka mobiilius ja liikkuvuus ovatkin modernin ajan vaatimuksia kansalaisille ja erityisesti nuorille, meidän on tiedettävä tai asetettava kysymys tästä moderniuudesta ja sen dynamiikasta.

Kun henkilökohtainen elämä, työelämäsuhde ja HOPS:in rakensamisen valintakombinaatiot mutkistavat elämää kaikki yhtäkaaa, muutoksen hallinta korostuu Humakin instituutiossa. Miten lisätä pitkäaikaisen harkinnan kompetensseja, läsnä olevaa aikuisuutta, aikaa ja tilaa? Millä analysoida tilanteita, miettiä ongelmien ja valintojen keskinäisiä suhteita, hahmottaa opiskelun kokonaisuutta – ”*opiskelun metsää puilta*” (esim. Rubin 2000)?

Toisen asiantuntijuuden ideaaleja etsien voidaan epävarmuuden (jälkimodernin vaatiman konstruktivismin) ja valistushumanismin normatiivisten järjestysten (uusmoralistisen tai nuorten puolesta toimivan kasvatuksen) valinkauhassa toimivan Humakin opetuksen kehittämistä kuvata Krystzof Kieslowskin tapaan. Kieslowskin elokuvassa *Punainen* toinen päähenkilöistä, tuomari, on ikään kuin luopunut tuomiovallastaan muiden ihmisten suhteen. Selkeisiin hyvä-

paha-erotteluihin ja musta–valko-arviointeihin ei enää ole mahdollisuuksia. Tuomarin vapauttama mutta todennäköisesti syyllinen mies osoittautuu arkielämässään esimerkilliseksi isähahmoksi, toisessa yhteydessä tuomari jälkiviisaasti huomaa kostaneensa erälle tuomitulle:

”Kuten Kieslowskin elokuvan päähenkilöstä, illuusionsa menettäneestä tuomarista, joka ei jaksakaan enää kuin kytätä ympäristöään, hyvinvointivaltioistakin saattaisi lopulta sukeutua maailman kaikessa monimuotoisuudessaan uudelleen kohtaava ystävällinen setä, joka ei välitä määrätä ihmisten kohtalosta sen pidemmälle kuin pelastaa heidät myrskystä ja tarjota otollinen mahdollisuus kohdata toisensa. Jokainen kohtaaminen kun pitää sisällään uuden mahdollisuuden.” (Virkki 1997, 146.)

Humakinkin kansalais- ja nuorisotyötietoisuus voisi rakentaa maa-merkkinsä tällaiselle refleksiivisyydelle. Nuorisotyön ja kansalais-toiminnan parhaat perinteet ovat olleet tietoisia näistä harkintatiloista jo pitkään. Nuoriso-oikeuden ”sovittelun” periaatteet merkitsevät juuri refleksiivisen oikeuden periaatteita. Marginaalin ongelmien määrittelyssä on jo pitkään tiedostettu erilaiset kontekstit ja normaalin ja ei-hyväksytyjen rajojen monimäärittelysellisyys. Monikulttuurisuus, jos jokin, on tietoinen maailman relationaalisuudesta ja erojen kulttuuripolitiikasta.

Humakilaiset ratkaisut, joissa maailman epävarmuus (kontingenssi) ja aina uudet tilanteet halutaan ottaa vastaan ja hyväksyä, eivät voi perustua epävarmuuden täydelliseen ratkaisemiseen tai nihiliintiin. Uusmoralismi, tiukka ammattilaisuus tai vallan antaminen yhteiskunnan markkinaehtojen darwinismille tai näkymättömälle kädelle eivät voi tulla kysymykseen. Toisaalta maailman epävarmuuden tuskaisuuteen tulee tarttua, epävarmoja pelitiloja ei voi jättää sikseen, niitä tulee käyttää hyväksi ja toimia niillä. Humakin OPSin ja sen instituution toiminta-ajatus perustuisikin työelämälähtöisyyttä tarkemmin toisen asiantuntijuuden ”setämäiseen” asenteeseen, jolla olisi myös pedagogiset ja käsitteelliset tukensa.



XI.2. ...ja aktiiviseen OPSin kehittämistyöhön

Myös tämän arviointitutkimuksen kokemukset yllyttävät OPSin kehittämiseen yllä kuvatulla tavalla. Nykyisenkaltaisesta ideaaleja tavoittelevasta, mutta ilman käsitteellisiä, pedagogisia ja sisällöllisiä ulottuvuuksia toimivasta opetussuunnitelmasta oli vaikea keskustella tai tehdä sitä yhteisesti tulkittavaksi. Vain kriittisen ymmärtävä, provosoiva ja osallistuva tutkimustapa auttoi pääsemään eteenpäin Humakin OPSin ristiriitaisiin merkityksiin. Samalla tutkimuksesta tuli toimintaan sekaantuva ja keskustelua innovoiva ja kirjaava. Tavoitteeksi muodostui yksipuolisesta interventioanalyysistä OPS-lukijoiden ja kirjoittajien itseymmärryksen pohdintaan ja reformikeskusteluun nouseminen.

Käsitteellisesti sitomattomana ja pedagogisesti reflektioimattomana asiakirjana OPS on kuitenkin pitänyt yllä työelämälähtöisen ja opiskelijan henkilökohtaisiin valintoihin liittyvää brändiä. Sen todellisuuskuvat pakenee kohti käytäntöä, työelämäessentiaalisuutta. Tämä onkin lisännyt Humakin mainosarvoa ja antanut poliittisen tilan ammattikorkeakoulun ekspansiovaiheelle ja sen OPSin väljille lukutavoille. Nämä ovat varioineet yksikkökohtaisesti ja lisänneet ainakin periaatteessa Humakin sisäistä opetuksellista ja kansalaispoliittista liikumavaraa. Polemiikki OPSista ja OPS pedagogisena argumenttina ovat kuitenkin johtaneet hätäiseen ja sirpaleiseen sekä toimija- ja tilannekohtaiseen tulosvastuukäytäntöön. OPS ei avaudu harmittomana yhteisenä kommunikaationa tai katekismuksena.

Tutkimuksen johtopäätökset kuitenkin osoittavat, etteivät monet Humakin toimijat ole tyytyväisiä tähän käytännönläheisen OPS-tarjottimen toteutukseen. Kriittisen pedagogian ja tutkimuksen edustajien oli vaikea löytää OPSille mitään opetuksellista ydintä, ja jopa Humakin työelämäverkosto oli heikosti tietoinen OPSin implikoimista ajatuksista. Työelämäkeskeisyys ei siis merkitse sitä, että OPSin ja työelämän välillä olisi kielellinen silta tai yhdessä käsitteellisesti määriteltyjä haasteita tai kasvatuksellisia periaatteita.

Humakin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön yksikköjen toiminnassa on selvästi käynnissä kriittisen itseymmärryksen vaihe. Uusi, akateemisen taustan tai korkeamman tutkinnon suorittanut lehtorisukupolvi on integroitunut mukaan Humakin pedagogiseen johtotyöhön. Tämänkin ryhmän vaihtuvuus on kuitenkin huomattava. Sitteen 1990-luvun loppupuolen rohkea ja pieni ideointipiiri, joka aloitti Humakin työelämäorientoituneen toiminta-ajatuksen toteutuksen ja konstruktivistisen kehittämisvaiheen, on jäämässä sivuun Humakin asiallisesta johtamisesta. Samaan aikaan kaksi ensimmäistä opiskelijäikäpolvea valmistuu Humakista.

Tiukkojen ja kiireellisten johtopäätösten teko verkostoammattikorkeakoulun praktisten, substantiaalisten ja pedagogista näkemystä vaativien ratkaisujen osalta ovat käsillä. Humakin oma ja yksikötasoinen opetussuunnittelu kristallisoi näitä haasteita. Kansankorkeakoulujen opetus on joutunut etsimään uusia polkuja ja identiteettiä koulutusyhteiskunnan ja modernien professioiden maailmassa, jossa kansanliike-Suomi on menettänyt entistä merkitystään kansalaisyhteiskunnan valistumisen ja identifiikaation paikkana julkisen koulutuksen rinnalla. Nuorten ja varsinkin etabloituneiden kansalaistojien roolit ja tarpeidentyydytyskulttuurit käytännöllistyvät, markkinoistuvat ja professionalistuvat. Nuorisotyö ja sen toimijat elävät kulttuuristumisen keskellä, ne voivat ja joutuvat päivä päivältä enemmän määrittelemään omaa paikkaansa ja tehtäviään.

Humakin pedagogisen verkoston kokoaminen on kasvanut kansankorkeakoulujen toiminta-ajatuksen murroksen, aluepoliittisen keskustelun, näistä kumpuavien koulutuspolkujen eloonjäämiskamppailun ja identiteettityön tarpeista. Joissakin yksiköissä tämä ”ihmissuhteita koetellut ja hikeä ja kyyneleitä vaatinut” hyvästijättö traditionaalisille kansanliikkeille, samoin kuin opettajien sukupolvenvaihdoskin, on selvästi kesken. Tämä on myös jarruttanut näiden yksiköiden kehittämisvoimaa ja hämärtänyt kehityksen suuntaa.

Ammattikorkeakoulujen synnyttämisvaihe loi poliittisesti ainutlaatuisen ja koulutuspoliittisesti vapaan tilan. Eri intressitahojen yhteen kokoaminen on tapahtunut institutionaalisena kriisioppimisena, oppilaitoskohtaisten ja yhteistoiminnan markkina-intressitahojen ja



yhteiskuntasuhteiden optimoivan taitavana artikulointina ja aggregointina. Humakin oppisisältöjen ja infrastruktuurin saama alkuvaiheen kritiikki (ehdollinen lupa, kansainvälinen institutionaalista kehitystä ruotiva evaluaatioreportti 2001) on antanut taustatukea monille kriittisille oivalluksille ja pedagogisille oppimistilanteille. Nämä teemaattiset, verkkoperustaiset ja (kansainväliset) projektihankkeet ovat kuitenkin pikemminkin poikkeuksia kuin ilmausta koko Humakin ”pedagogisen ruusutarhan kukkimisesta”. Humakin aktiivisin opiskelijaryhmä – noin viidennes opiskelijoista – hallitsee modernit kompetenssit ja yksilöllisesti refleksiiviset käytännöt, ja voi hyvin myös Humakin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa.

Varsinkin opiskelunsa 2000-luvun taitteessa aloittaneet opiskelijat ovat joutuneet jälkimoderneihin ja tuskaisiin valintaongelmiin eri yksiköissä OPSia lukiessaan ja henkilökohtaisia opintosuunnitelmia laatiessaan. Myös monet pätevät opettajat ovat vaikeuksissa opinto-ohjauksen, henkilökohtaisen pedagogisen huolen (*pietas*), puutteellisesti toimivan opintoyhteisön ja hektisten aikataulujen kanssa. Opintotarjotin on tässä menossa runsauden sarvi tai ainakin lupaus siitä. Samaan aikaan Humakin tutkintojen ”Human Connections”-julkikuva ja tätä seuraten myös opetussuunnitelma on rakennettu juuri tämän seikan varaan. Itse itselleen tutkintoa räätälöivä ja valitseva nuori ja hänen portfolionsa on koulutuksen paradigma. Humakin OPSin yhteiset opinnot ovat tässä eräänlainen kriittinen risteysasema. Nykyisin teknisiä, humanismin perusteita ja viestintää koskevat yhteiset opintoviikot saavat eri vastaajaryhmiltä painavaa kritiikkiä. Ongelma ei ole vain yhteisen opetustekstin tai artikkelilistojen puutteessa. Konstruktivistisen pedagogian mukaisesti pitäisi kytä yhtä lailla sitouttamaan opiskelijoita, käyttämään heidän omia kokemusmaailmojaan hyväksi kuin antamaan alueen yleissivistystäkin. Silta Humakiin saapuviin ikäryhmiin onkin rakennettava tarkasti, erilaiset näkökulmat ja ryhmät on tunnistettava ja huomioitava jo tässä vaiheessa. Myös nuorten eettis-poliittiset valinnat (ismit) tai kansalaistoiminnan ja nuorisoalan kenttää luotaavat näkökulmavallinnat (esim. julkinen, yksityinen, globaali tai markkinaperustainen) tulisi huomioida jo tässä vaiheessa.

Substanssi, refleksiivisyys ja menetelmällisyys kulkevat siis opetuksessa ja ideaali-OPSissa rinta rinnan, jonkinlaisessa retorisessa eheydessä. Näin on myös Humakin OPSin laita silloin, kun opettaja on pätevä ja opintotilanteet ovat onnistuneita. Kuitenkaan OPSin kirjoittamisen tasolla tässä ei suinkaan ole onnistuttu, mikä näkyy myös menetelmäopinnoissa. Moderni kommunikaatioteknologia, verkko ja visuaalisen ilmaisun rekisterit eivät ole mielikuvituksellisessa käytössä. Niitä ei ole myöskään tulkittu osaksi (post)modernia tyylittelyn, elämänpolitiikan ja ironisen illottelun tai kyynisyyden alueiksi. Reaalipoliittinen osallistuminen, elämänpolitiikka ja kansalaisradikalismi jäävät myös turhan usein ”osallistamisen” pauloihin, sosiaalisen integraation näkökulman vangiksi. Ekologiset seikat on huomioitu ”partiotyttömäisesti”. Kansainvälistyminen ei nouse itsenäisen tarkastelun kohteeksi ja globaalit seikat määrittyvät nuorisotyön organisointitasona tai osaamissektorina. Nuorisotutkimus nähdään pikemminkin tuottamisena kuin refleksiivisenä elämänasenteena ja identiteettityönä. Toisaalta tutkimuksen ja sen lukemisen perusvalmiudet ovat haperoja. Tämä ideaalien ja reaalisten kompetenssien ero näyttäytyy myös opintojen päästessä opinnäytetyön vaiheeseen. Vain harva kykenee liikkumaan tieteellisten argumenttien parissa ja tekemään omintakeisia tulkintoja. Näin käy, vaikka opinnäytteen formaatti on ymmärretty entistä informaalisemmin ja performatiivisemmin.

Opiskelijoiden eteen tulisikin piirtyä jo alkuvaiheessa kuva alan riskeistä, rajoista ja valintavaikeuksista eikä suinkaan ”valtaväylä” maailman valloitettavuudesta humanistisen alan stabiileilla insinööri- ja toiminnanohjaustaidoilla tai vanhoilla hyvinvoinnin superideologioilla (tasa-arvo, tulonjako, demokratia). Saksalaisessa ammattikorkeakoulukeskustelussa ei vältellä alan kriisikuvaa tai ongelmia. Nuorisotyön kansallisissa poliittisissa ohjelmaraporteissa asetetaan avoimesti ideaalit (1) nuorisotyön toimialajohdon vastuullisuudesta; (2) nuorisotyön ja sen pedagogian refleksiivisyydestä ja (3) joustamisen järjestä, rajoista ja rationaalisuudesta (Neunter Jugendbericht 1994, 582–583; vrt. Paakkunainen 1998, 90–102.). Nämä kehitysuunnat ja vastuun, refleksiivisyyden ja rationaalisuuden yhteinen



tarkastelu tuottavat yhteistä julkisuutta, jatkuvan toimialapolemiikin mahdollistamia ratkaisuja ja myös tulosta sekä toisinaan toivottomilta näyttäviä ratkaisuyrityksiäkin (nuorisotalojen kriisi, monikulttuurinen työ). Suomalaisen pedagogisen visioinnin tasolla voidaan yrittää samaa: kuka muokkaa tehokkaimmin, tarkemmin ja realistisemmin nuorisotyön refleksiivisiä käsivarsia? Kuinka ”justeerata” jonkinlainen toimialan rationaalisuus, yhteinen keskusteltavuus, erilaisten haasteiden ja toimijoiden kentillä? Tässä neuvottelussa kansalais- ja nuorisotoiminnan jatkuvat epävarmuustekijät (kontingenssi) ja ammattilaisten erilaiset tarkastelutavat ja ”dispariteetti” voisivat olla voimavara, alan toimijaverkoston ”poweri” ja arkinen oppimis- ja toimintatila.

Tällöin kansalaistoimintaa tulisi kunnioittaa ja taata sen autonominen asema opetuksessa. Vain kansalaisten ja nuorten oma toiminta voi myöhäismodernissa maailmassa olla se kokemuksellinen taso, jolla yksilöiden elämän merkitykset ja elämänpolitiikka saavat mielensä. Julkinen valta on monien tutkijoiden mielestä epäonnistunut tehtävässään juuri siksi, että se on pyrkinyt itse järjestämään tai korvaamaan ihmisten elämän mielen. Tällöin puhutaan sellaisesta humakilaisesta toimijuudesta ja roolista – toisesta asiantuntijuudesta, jossa aktivoitutaan kansalaisuuden ja nuorisotyön kentillä pidäkkeiden poistajana ja mahdollisuuksien avaajana. Modernin hyvinvointivaltion palveluiden tuottamisen näkökulma ei riitä nuorten yksilöiden ja ryhmien dynaamisen ja monimuotoisen elämismaailman ja kulttuurien ymmärtämiseen. Pikemminkin on kyse julkisen byrokratian ja nuorisokulttuurien silloittamisesta, niiden kannustamisesta yhteisiin ratkaisuihin.

Puhuttelevana esimerkkinä tällaisesta asiantuntijuudesta voisi pitää yökahvila Walkersin Non Violence Teamia, joka kokoaa viiden eri kansallisuuden nuoria ja toimii katuväkivaltaa vastaan. Tiimin jäsenen Mehdin mukaan ryhmä toimii ”kommunikaatiolinjana jengiläisten ja Walkersin työntekijöiden välillä” (HS 16.11.1996; Virkki 1997, 145–46). Post- ja jälkimoderni konstruktivismi voidaan siis mieltää myös pedagogisena asenteena, ei anarkistisena otteena, pedagogiaa riisuvana leikillisenä asenteena tai antautumisena työ-

elämän käytännöille – vaikka postmodernin pohdinta aineistossa usein tähän vihjaakin. Konstruktivismi ei ole helppohintainen tai laiska asenne vaan vaativan pedagogisen ja kontekstualisoivan toisen asiantuntijuuden takana! Se, jos jokin, vaatii toimialajohdon vastuuta ja kommunikatiivista mielikuvitusta, käsitteellistä refleksiivistä työtä ja toiminnan rationaalisuuden luonnetta koskevaa pohdintaa.

Toimialajohdon vastuu ja pedagoginen huoli opiskelijasta (OPS ja HOPS) merkitsevät olennaisinta opetuksellista suhdetta Humakissa. Konstruktivismi vaatii tässä suhteessa opettajalta erityisen paljon, ”oppilaat eivät toimi luokkahuoneen silmän alla”. Suhteella voidaan laajemminkin viitata eräänlaiseen huoleen ja kiintymykseen (*pietas*), pedagogiseen puhuttelevaan auktoriteettiin, vanhempien eettiseen ja emotionaaliseen läsnäoloon ja huoleen lastensa oppimisesta. Liian usein tällainen auktoriteetti jää etäiseksi tai mykäksi, vastuut opiskelijasuhteista hajoavat tai sitä ylläpitämään jää *pietaan* sijaan jonkinlainen paternaalinen työelämän jumala.

Opiskeluympäristöjen suosiot vaihtelevat huomattavasti. Kontaktiopetus tuntuu edelleen keskeiseltä ja se täydentää käytännöllisempiä opiskelumenetelmiä. Luokkahuoneopetus sinällään on korvautumassa muilla pedagogian repertuaareilla. Myös työssä oppimisen kokemuksista huomattava osa on positiivisia ja parhaimmillaan ainutlaatuisia ”oppimiskolahduksia”. Sen sijaan projektit ontuvat: Humakin toimijoiden kokemuksen mukaan ja erityisesti verkko-oppiminen ei lainkaan vastannut siihen ladattuja odotuksia. Myös OPSin lukemistavat ovat ongelmallisia. Enemmistö vastanneista Humakin toimijoista ei oikein ymmärrä OPSia ja siten he eivät kasva sen kanssa. Oppiminen tapahtuu siis fragmentaarisemmin ”eletyn” itsenäisen tai vaihtoehtoisen tiedon avulla – epäilyn, pelon, väärinymmärryksen ja arvostelun kanssa. Nämä elementit ovat tietenkin aina läsnä haasteellisessa oppimisprosessissa, mutta kyse on sen rajoista: milloin tällainen epävarmuus lukitsee asenteet, vangitsee luovat kapasiteetit tai alkaa traumatisoida toimijoiden välejä? Mitä pidemmälle OPSia osataan kirjoittaa, sitä kauemmas voi mielikuvitus ja ”toinen asiantuntijuus” kehittyä. OPSin punaisen langan katkeaminen ja hajoaminen on taulukon vakavin viesti: kuinka luoda



ja kuvata opiskelijan oppimisen laadulliset etapit ja risteysasemat?

Tässä suhteessa Humakin tulisi vetää jarrusta: ei liikaa yhdellä kertaa. Jo jaksamiseen, hektiseen muutokseen ja stressiin liittyvät OPSin seikatkin kehottavat tähän. Tulisi rauhoittua kerrosten tai palikkateemojen (ja -reemojen) äärelle ja miettiä sisäisiä yhteyksiä. Mitä ovat tarvittavat ja opetuksen hierarkkisuutta perustelevat näkemykset kansalaistoiminnasta, nuorisokulttuureista ja alan pedagogiasta? Mitä näiden konstruktio eri opiskeluvaiheissa tarkoittaa? Kuinka rakentaa praktisen harjoittelun ja työelämäaktiviteettien nykyistä minimalistisempi muttei välttämättä nykyistä tarjontaa ja valinta-asteikkoja vähentävä vaan sitä myöhemmäksi pakkaava ohjelma, jonka tehtävät ja niiden järjestys saisivat perustilauksen ja perusmerkityksen yhteiskunnallisen ja pedagogisen sisällön ja innovatiivisen humakilaisen oppimisen kautta? Missä vaiheessa säännätään kentälle ryhmänohjauksen, projektiohjauksen tai marginaaliporukan kanssa?

Entisen Humakin rehtorin Osmo Lampisen varoitus markkinahenkisestä Humakista saattaakin olla monessa mielessä jo realisoitunut. Kuudenkymmenen opintoviikon käytännön harjoittelumahdollisuus merkitsee usein opiskelijaryhmien jäämistä kisälleiksi, työelämän varassa oleviksi oppilaiksi. Ilmapiirikyselyssä opiskelijat antavat tyydyttävät arvosanat ”työoppimisjärjestelmän kokonaisuudelle”. Työoppimispaikkojen määrällinen tarjonta ei ole ongelma nuorille ja työelämän haasteet kohdataan ymmärrettävässä ympäristössä. Myös muun opetuksen ja työelämän kokemusten synkronointi on toteutettu tyydyttävällä huolellisuudella. Sen sijaan koulun antamat tiedot ja valmistautumisharkinta ennen työelämäjaksoja jää toteutukseltaan vaillinaiseksi. Samoin polyteknisten ja praktisten kokemusten purku resurssoidaan heikosti. Näin työelämäkäytäntöjen reflektointi ja työelämän kehittämiskeskustelu jäävät ohuiksi. Muutamien kokemusten mukaan ei voi puhua edes ohuudesta, ”*vaan opiskelijoiden yksin jättämisestä, pitkäksi aikaa, ulkopaikkakunnalle.*”

Myös tämän raportin toimijakysely kehottaa varovaisuuteen työelämäkokemusten ja työharjoittelun luovuuden ja pedagogisen to-

teutuksen arvioinnissa. Käytännöllisen oppimisen perustuki ilmaistaan selvityksissä, mutta toteutusta voi pitää kirjavana. Kokemuksia ennakoiva ja läpikäyvä ydinpedagogia on jäänyt (osin) toteuttamatta. Työoppimista kuitenkin pidetään relevanttina osana itse Humakia. Itse asiassa ilman sitä Humak ei erottuisi nykyisellä tavallaan opinahjojen kentässä. Mutta lupaus ja brändi ovat suuria ja kunnianhimoisia – toimintatapa horjahtelee. Myös tämän kyselytutkimuksen mukaan työelämäkokemus jää perustaltaan ”learning by doing” -kokemukseksi, jossa opiskelija voi testauttaa joitain omia ajattelutapojaan ja ideoitaan.

Humanistiset ja samalla hyödylliset työelämäsuhteet ovat tässä erityisen harkintakynnyksen takana. Suorittajia ja kesäpäivistäjiä tarvitaan aina, mutta kuinka integroida työpaikkoja, joissa innovatiivinen suunnittelu olisi mahdollista (esim. Korhonen 2000)? Toisessa ammattikorkeakoulun tasoisessa instituutiossa työelämäpolkuja rakentanut pedagogijohtaja toteaaakin: *”Nimiä työelämäneuvottelukuntien listoihin on helppo saada, mutta oikeat yhteistyöihmi-set, joilla on myös pedagogista vihkiytyneisyyttä ja sitoutumista, ovat kullanarvoisia, harvinaisia.”* Alan kriittiset tutkimukset puhuvat selkeää kieltään siitä, kuinka työelämäopintojen rakentaminen on ammattikorkeakouluissa ”keskeneräinen ja sangen vaihteleva prosessi”, jatkuvuuteen perustuvia yhteistyömuotoja ei oikein ole keksitty. Tämän raportin ongelmafokus on pitkälti sama kuin näissä tutkimuksissa.

Opettajien ja työnohjaajien taidot ovat muutoksessa koetteilla. Uudesta resurssiijaosta, joka vakuuttaisi työnantajatkin, ei ole vielä tietoa ja varmuutta. Työelämävierailut ja projektit ovat palautuneet useimmiten ”(...) alan työikäntöjen oppimiseen, ne hahmottuvat harvemmin opetusmenetelmänä” (Korhonen 2000). Korhosenkin mukaan ”työelämän ja koulutuksen yhteistyö edellyttää resurssointia, joka ei välttämättä tuota työelämälle näkyvää tulosta lyhyellä tähtäimellä ja voisi siksi olla käytännössä vaikea toteuttaa. Opetusmateriaalin ja opetusmenetelmien tulisi mahdollistaa todellisten ongelmatilanteiden simulointi ilman työelämän jatkuvaa runsasta panostusta.” (emt., 156.) Riittääkö ohjaajahenkilöiden venyminen, opiskeluyhteisön tuki,



HOPSista huolehtimisen repertuaarit sekä mielikuviutus työelämäluopauksen lunastamisessa, kun rahasta on aina puute?

Kriittinen etäisyys yksilöllistyvään kilpailuun ja yhteisöllisyyden rapistumiseen muistuttavat monessa suhteessa esimerkiksi kuulun aikuisopiskelun teoreetikon Jarvisin (1997) arvostelevia kommentteja. Hänen mukaansa käsitteellinen ja merkityksellinen ulottuvuus on vaarassa kadota kokonaan, kevyetkin ihmisten humanistiset ja solidaariset kohtaamistavat ja myötätunnon osoittamisen tilanteet rapistuvat. ”Tuotteistaessaan”, sopeuttaessaan professioitaan ja osaamistaan markkinoiden ja hyödykkeiden tuottamisen tapaan, monien odotusten, tilanteiden ja suhdanteiden mukaisesti, opiskelija saattaa menettää harkitsevan tai ”autenttisen” suhteensa paikalliseen ja laajempaan yhteisöön, itse asiassa myös luontoon. Vaikka tällaisella ”autenttisen ihmisen” näköalalla on vaaransa, se muistuttaa meitä äärimmäisen postmodernin todellisuussuhteen vaarasta ”ottaa käytännön sitä edustavan työelämän tietoudet ja praksis annettuina”, ikään kuin tosiasiallisina todellisuuden paaluina (ns. vulgaari työelämä- ja käytännöllinen essentialismi, ks. termistä Beck 1993, 1997).

Tällöin HOPSin kanssa etenevä nuori ei omaa tarpeeksi kompetensseja omalle refleksiivisyydelleen ja edessä onkin usein jonkinasteinen olosuhteisiin muokkaantuva, sopeutuva fatalismi ja toimettomuus. Essentialismilla saattaa olla päivänpoliittisempiakin perusteluita. Omaehtoisuus, itseohjautuvuus ja opiskelijälähtöisyys voidaan selittää myös taloudellisesta pragmatismista käsin (Salminen 1997). Tällöin pragmatismi viittaa yhtä lailla amerikkalaiseen filosofiseen orientaatioon kuin sopeutumiseen taloudellisiin välttämättömyksiin ja rationaliteettiin.

Käytännössä Humakinkaan HOPS ei kestä ”postmodernin” aikalaishengen ja konstruktivistisen opetuksen vaatimuksia tai ainakaan se ei vastaa brändin lupaukseen ja lumoon. Henkilökohtaiset tavoitteet ja sisällöt, oman ja vieraiden opinahjojen opetussisällöt, työelämän ja toisaalta yleissivistyksen ja ajan hengen mukaiset menetelmät eivät hedelmällisesti kohtaa. Muuallakin on todettu, että HOPS tai portfolio ovat pikemminkin ”jälkikäteen syntyvä opinto-

suoritusten luettelo” kuin ”opiskelun selkäranka”, sen punainen lanka, kuten humakilainen kriittinen termi kuuluu. Raportin aineisto huutaa esiin pedagogian perustekstejä, joista voi lähteä eteenpäin – argumentoiden ja reflektoiden. Syynä tilanteeseen on HOPS-ohjauksen ja -käytäntöjen muotoutumattomuus, humanismin lupauksen abstraktius ja puuttuva ydin, puuttuvat sillat OPSin opetussisällöistä työelämään ja ajatus käsitteellis-kriittisistä valmiuksista, joita tarvitaan toisen asiantuntijuuden tuottamisessa.

”HOPS:in laadinta- ja seurantavastuut ovat epämääräiset eikä OPS-prosessiin ole varattu aikaa” (Hämeen ammattikorkeakoulun tilanteesta, vrt. ja ks. Kolehmainen & Friman 2000). Friman kiteyttääkin: ”Vaikka ammattikorkeakoulujen opetusjärjestelmissä onkin löydettävissä pyrkimyksiä yksilöllisiä ratkaisuja tukeviin opintojärjestelyihin, koulutusjärjestelmä ei tue yksilöllisten ratkaisujen tekemistä. Keskeisimpänä tekijänä on uusliberalistiseen markkinatalousmalliin mukautunut rahoitusjärjestelmä, joka sitoo opiskelijan oppilaitoksen taloudellisen tuottavuuden välineeksi (...) Taloudellisuuden ja tuottavuuden pyrkimykset ylittävät opiskelijan henkilökohtaisen hyvän valinnat alistaen ne järjestelmän tavoitteille.” (Friman 2001, 38–39.)

Humakin virtuaalisten resurssien ja tekniikan taso on hyvä, mutta itse interaktiivisen opetuksen kehittäminen on jäänyt kirjavaksi, kesken. Verkostoituvan yksikkökokonaisuuden pedagoginen keskustelu, tiimityö ja opiskelu asettavat suuret vaateet juuri verkolle, ja se ei ole toistaiseksi kyennyt vastaamaan huutoonsa. Verkko-opiskelu saa pohja-arviot sekä dialogisena ja rikastavana opiskelumenetelmänä että käytännöllisen kommunikaation ja demokratian kanavana. Eriytyneenä ja virtuaalisen sykkeen foorumina se on joidenkin toimijoiden mukaan jopa haudannut yhteisiä ongelmia ja poliittista vastuuta. Tiimi- ja virtuaaliyhteistyö eivät ole ”lonksuneet” yhdessä eteenpäin. Käytännön ongelmien vuoksi myös sen sosiaalisia suhteita mobilisoivat ulottuvuudet ovat jääneet kokeilematta. Sen toiminta nähdään kirjavana ja spesifit visuaaliset, interaktiiviset ja fyysiset rajat ylittävät virtuaalikompetenssit ja lisäresurssit ovat jääneet pitkälle käyttämättä. Virtuaalidemokratian muodot ovat jääneet kehi-



tyksen sivuun, edes edustavia ilmapiirikyselyitä on vaikea saada kokoon. ”Deliberatiivinen” (demokraattiseen yhteiseen tilaan perustuva) virtuaalikeskustelu ja -osallistuminen ovat jääneet takaperoisiksi, epäjatkuvien, harvojen ja diskursiivisesti kalpeiden käytäntöjen varaan. Verkko ei ole osa yhteisön kehittämistä eikä voi koskaan kokonaan korvatakaan sitä.

Verkkokurssit voisivat olla myös kiehtovan rikkaita ja loistavia mahdollisuuksia avata teitä autonomisiin tietoperustoihin ja kansalaiskulttuureihin, globaaliin maailmaan – ja kaiken tiedon perspektiivisyyteen. Kriittisen pedagogiikan kansalliset ja kansainväliset kehittäjät (Suoranta 2000 ja 2001) ja modernin kommunikaation käytötutkimukset (NUFIX 2000) näyttäisivät viittaavan ”virtuaaliakrobaattien” hurjiin ja mielikuvituksellisiin nuorten epävirallisiin keskusteluyhteyksiin, universaaleihin läpimurtoihin ja omintakeisiin keskustelumaisemiin. Toisaalta ”Dream Universityn” tapaiset rikkaat mahdollisuudet antavat esimerkin korkea-asteen sovelluksista. Virtuaalimaailmasta on tulossa nuorisolle vapaa ja autonominen resurssi piirtää omat karttansa ja ylittää ”mielikuvituksellisilla maisemilla” kansalliset ja kulttuuriset rajat. Samalla kommunikaatiotekniikat voivat piristää, auttaa ja nostaa toiseen potenssiinsa ilmaisun rekistereitä, ”hakata mennen tullen” luokkahuonepedagogian tylsyyden ja väriltömyyden. Modernit virtuaalimaisemat ovat avoimia erityisesti konstruktivistisille aloitteille, amerikkalaistyyppisille oman avun (*self help*) ja *civic netin* tapaisille sosiaalisille foorumeille. Myös kansalaisliikkeet toimivat globaaleina verkkoina; taktiikka, ameebamaisuus, yksilölliset kontaktit, substanssiargumentteja alleviivaava epävirallisuus, tyylit ja viestit sekoittuvat toisiinsa.

Humakin toimijoista ja tämän kyselyn vastaajista valtaosa on naisia. Näin havainto miesten suhteellisen pessimistisestä tai pelokkaasta asenteesta Humakin naisvaltaisessa maisemassa tulee ymmärrettävämmäksi. Miehet eivät hallitse helposti Humakin sangen irtonaista, yksilöllistä ja joustavaa opiskelua ja toimialaa. Naiset ovatkin miehiä paremmin omaksuneet sen, eläneet siinä ja tyytyneet siihen.

Oppilaatkin näyttävät odottavan resursseja ja vastauksia, omista opiskelijan substanssinälästä lähtien. Opettajien on vastattava niihin, annettava yleisiä paaluja ja argumentteja ”syvenevälle ammatillisuudelle”. Mistä, miten ja minne refleksiiviset tiedot ja taidot syvenevät? Se epäily, joka elää Humakinkin aikuistoimijoiden keskuudessa, viittaa siihen, että tämä ”kuilu” erilaisten vaihtoehtojen, substanssinälkäisten opiskelijoiden ja toisaalta pedagogisia perustojen auktoritatiivisesti koettelevien opettajien ja muiden refleksiivisten ammattien välillä tiedostetaan. Samalla aineiston mukaan polemiikki Humakin humanistisen orientaation, kaupallisen OPSin ja syvenevän ammatillisuuden konkreettisten toteuttamiskeinojen teemoista käy kuumana. Onko Humakissa nyt hektisten laajenemisvuosien ja sukupolvivaihdoksen jälkeen aikaa ja tilaa korvata instituution määrällinen tulosvastuu ja markkinoiden ekspansio pedagogisella dialogilla ja sen auktoritatiivisella paaluttamisella? Kyse ei siis niinkään ole ulkopuolisesta Humakin kehitystilanteen kritiikistä, opiskelijademokratiasta tai opetussisältöjen tieteellistämistä vaan Humakin omasta pedagogisesta refleksiivisyydestä ja ajattelun muutoksesta.

Tämä arviointiraportti toimitetaan Humakin koulutusohjelmatyöryhmän ja arvioinnin seurantaryhmän jäsenille 15.1.2003 ja se julkaistetaan verkossa kesällä 2003. Raportti alleviivaa institutionaalisen, käsitteellisen ja pedagogisen uudistumisen sisäistä yhteyttä. Siitä muodostuu yksi etappi Humakin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön OPSin laajalle pedagogiselle ja toimialaa koskevalle reformille siten, että HUMAKin koulutusohjelmaryhmä, arvioinnin johtoryhmä, tiimit ja toimialajohto kykenevät laatimaan uuden OPSin vuosille 2004–2005.

Kevään 2002 aikana tulee Humakin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman tuottaa opetuksen perussisältöön pureutuva perusteksti. Mikä on tämän toimialan konstruktivistinen opetuksellinen näkemys? Kuinka syvenevä refleksiivinen ammatillisuus tuotetaan? Toisaalta tätä pedagogista asiakirjaa tukee eettis-poliittinen ja käsitteellinen selkoteksti kansalaistoiminnan ja nuorisotyön määrittelystä, autonomiasta ja ”olemisen” tavasta, klassisten ja modernien esseiden ja teosten referensseineen. Molemmat asiakir-



jat ovat osaksi poleemisia ja esittävät yhteisiä peruskysymyksiä koulutusohjelman substanssikeskustelun takaamiseksi ja yhteisen perusopetuksen sisällöiksi.

Erikseen koulutusohjelma- ja seurantaryhmän tulee käsitellä ainakin seuraavia teemoja:

– Kansalaistoiminnan ja ”elämänpolitiikan” asema Humakin instituutiossa ja opetuksessa. Nuorisotyö ei ole vain nuorisotoimen tai -policyn asia vaan jaetun asiantuntijuuden haaste, elämänpoliittisten merkitysten ja toiminnan tasoinen ongelma.

– Pedagogisen huolehtivaa asenne (*pietas*) suhteessa syvenevään refleksiiviseen ammattilaisuuteen: sisäinen ilmapiiri, opiskelijan kohtaaminen ja motivaatio.

– Maailman, nuorisokulttuurien ja kansalaiskokemuksen epävarmuus ja perspektivismi vaativat konstruktivistista pedagogista kehittämisasennetta; se merkitsee jatkuvaa huolta sosiaalipedagogisesta opetuksen kehittämisestä – sen punnitsemista, kuinka kriittinen, humanistinen ja sosiaalinen sekä osallistava ote voidaan yhdistää syvenevää opiskelijan refleksiivisyyttä tukevassa opiskeluinstituutiossa, dynaamisissa opiskelutilanteissa ja alan kehittämiskeskusteluissa.

– Nuorten vastaanotto ja ryhmittyminen Humakin merkitysten ja pedagogian maailmassa. Käsitteellisesti vaihtoehtoiset näkökulmat osana OPSin syvenevää pedagogiaa: mitä ne olisivat (kollektiivinen, globaali, julkinen ja markkinaperustainen)?

– OPSin sisällöllinen syveneminen ja hierarkia: pedagogisen toimialajohdon vastuullinen suhde toisaalta ”pedagogiseen joustoon” ja toisaalta kvalifikaatioon (refleksiivisyys) sekä näiden kautta refleksiiviseen ammattilaisuuteen työelämässä.

– Mitkä ovat tavoitteelliset opiskeluprosessin vaiheet ja risteys-asetat: perusopetus; ammattiorientaatio; opiskelijan refleksiivinen paikka Humakin loppututkinnossa.

– Työelämän kehittämisopintojen tulevaisuus, rajat (60 ov) ja pedagoginen huoli HOPS-ohjauksen onnistumisesta: realistinen ekonomia, työelämäyhteyksien nivominen syvenevään ammattilaisu-

teen ja sen rajoja koskevaan pohdintaan, sen vaiheisiin ja käytännön kontaktien intensiteetin kehittämiseen ja ohjaamiseen opiskelun kuluessa.

– Yhteistyöverkostot ja ”yliopistomaisen” infrastruktuurin asema. Tutkimusten luku- ja tulkintataito, kritiikki ja tutkija-humakilais-ten rekrytointi.

Näissä lähiaikojen haasteissa tämä arviointiraportti on mukana. Myös sen laatija voi tarvittaessa osallistua koulutusohjelman perustekstejä koskevaan tarkentuvaan keskusteluun.



KIRJALLISUUS

- Aelbaek, Erik (1997). Miksi kaikki evaluoivat? *Janus* 4/1997.
- Aittola, T. (1992). *Uuden opiskelijatyypin synty*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Beck, Ulrich (1990). *Riskiyhteiskunnan vastamyryt. Organisoitu vastuuttomuus*. Suomentanut Heikki Lempa. Tampere: Vastapaino.
- (1993) *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott (1995). *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Suomentanut Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Bohman, James (1996). *Public Deliberation: Pluralism, Complexity and Democracy*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bolay, Eberhard & Herrmann, Franz (1995). Macht und Spiele. Teoksessa E. Bolay & F. Herrmann (toim.), *Jugendhilfeplanung als Politischer Prozess. Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum*. Berlin: Luchterhand.
- Bolay, E. & Herrmann, F. (1995) (toim.). *Jugendhilfeplanung als Politischer Prozess. Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum*. Berlin: Luchterhand.
- Burke, K. (1969). *A Grammar of Motives*. Berkeley: University of California Press.
- Cramer, Manfred (1993). Die Modene frisst ihre Kinder. Postmoderne Reflexion über die Umweltkrise. Teoksessa Gotthart Schwartz (toim.), *Profil und Professionalität. Praxis der Sozialarbeit im Unbruch*. Soziale Arbeit in der Wende. Band 16. Kessler: Bobingen.
- Côté, J. (2002). Identities of Youth living in Arctic Regions. Alustuspuheenvuoro seminaarissa *Nuorison identiteetti arktisella alueella*. Joulukuu 2002. Nuorisotutkimusverkosto ja Arktinen nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Tieteiden talo.
- Damm, Diethelm (1981). *Politische Jugendarbeit*. München.
- (1993). *Jugendarbeit in selbstorganisierten Initiativen. Praxiserfahrungen und Konzeptentwicklung*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Doll, W. E. Jr. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. Teacher College. Columbia University (NY): Teacher College Press.

- Evaluation of Media and Communication Studies in Higher Education in Finland.* Publications of the Higher Education Evaluation Council 7:2002. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja verkossa. Helsinki: Opetusministeriö.
- Foskett, N. (2000). Dancing with the evil: Ethics and research in educational markets. Teoksessa H. Simmons & R. Usher (toim.), *Situated Ethics in Educational Research*. Routledge: Falmer.
- Friman, Mervi (2001). Opintojen keskeytyminen – Ongelma vai mahdollisuus? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.), *Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*. Hämeenlinna: Oped-projekti. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Friman, M. & Kokko, P. (2000). *Raportti Hämeen ammattikorkeakoulussa tapahtuneista opintojen keskeyttämisistä lukuvuonna 1998–99*. (Oped-projekti, julkaisematon, referoitu artikkelissa Friman 2001.)
- Gadamer, H.-G. (1986). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer Philosophischer Hermeneutik*. J. C. P. Mohr (Paul Siebeck).
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Padstow: Polity Press.
- Gitlin, Todd (1998). Public spheres or public sphericules? Teoksessa J. Curran & T. Liebes (toim.), *Media, Ritual and Identity*. London: Routledge.
- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- (1984). *The Constitution of Society*. Oxford: Polity Press.
- Habermas, J. (1973). *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- (1984). *Legitimation Crises*. Cambridge: Polity Press.
- (1987). Einer Art Shadensabwicklung. *Kleine politische Schriften VI*. Frankfurt/M.
- (1985). Die neue Unübersichtlichkeit. *Kleine Politische Schriften V*. Frankfurt/M.
- Haittoniemi, Anna-Maija (2001). Ohje työoppimispäiväkirjan kirjoittamisesta (08.02.01 HUMAK-PRO-verkkokeskustelu)
- Harju, Aaro (2002). Suomi kansalaisyhteiskunnaksi. kansalaisjärjestötoiminta suomalaisen kansalaisyhteiskunnan rakentajana. HUMANIA-muistio. Moniste. (06.04.2002).
- Harjula, Pekka (2001). Virtuaali ammattikorkeakoulu ja HUMAK. Pohdintaa 26.3.2001. HUMAKPro joulukuu 2002.
- Heikkinen, Minna & Leinonen, Tuomas & Paakkunainen, Kari & Pekkala, Terho (2000). *Etsijänuoria, mestareita, kisällejä. Lex Kainuu*. Erityistyöpajahankeeseen kuuluvien Etsijänuoret- ja Mestari kisälli-projektien arviointitutki-



- mus. Opetusministeriö. Kulttuuri- ja nuorisopolitiikan osaston julkaisusarja. Nro 7/2000. Helsinki: Edita.
- Heiskanen, Ilkka (1997). *Julkinen, kollektiivinen, markkinaperusteinen. Suomalaisen yhteiskunnan hallintajärjestelmien kehittymisestä ja kehittämisestä 1960- ja 1970-luvuilla*. DETA 31. Helsinki.
- (1995). *Development of Finnish Cultural Policy. An Outline*. Cultural Policy in Finland. National Report. Helsinki: Council of Europe & Arts Council of Finland.
- Heitmeyer, Wilhelm ym. (1992). *Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Helne, Tuula (2002). *Syrjäytymisen yhteiskunta*. Stakes, Tutkimuksia 123. Helsinki.
- Herranen, Jatta (1999). *Samaistumisen ja erottautumisen pakko. Tutkimus suomalaisen ammattikorkeakoulun institutionaalisesta olemuksesta, paikasta ja legitimaatiosta*. Kasvatus-sosiologinen lisensiaattitutkimus. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos.
- Hoikkala, Tommi (1993). *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?* Gaudeamus: Helsinki.
- (2002). Alustus Nuorisotutkimuksen nuorisopolitiikasta Nuorisotutkimuksen päivillä marraskuussa Helsingin Tieteiden talolla.
- Hoikkala, T. & Paju, P. (2002). Alustus nuorisopolitiikan sukupolvista Nuorisopolitiikan päivillä lokakuussa Vanhalla Ylioppilastalolla 2002.
- Holmila, Marja (1999). *Evaluaatiotutkimuksesta sosiaalitieteissä*. Teoksessa Kari Paakkunainen (toim.), *Arviointitutkimus ja nuoriso. Tulostavasta dynaamisesta nuorisotoimintaan*. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 8/99.
- (2000). *Social Bonds in Rural Life. Regulating the Dangerous*. Stakes Research Reports 113. Helsinki.
- Humanistisen ammattikorkeakoulun tutkimuspoliittinen ohjelma*. Verkkomoniste 13.11.2002.
- Humanistinen ammattikorkeakoulu: Opinnäytetyöopas*. Verkkomoniste helmikuu 2002.
- Hytönen, Jouni (2001). Verkkohjaus osana oppimisen ohjausprosessia. Teoksessa Antti Kauppi (toim.), *Monimutkaiset yritys ympäristöt avoimina oppimisympäristöinä*. Opetushallitus: Helsinki. (Koulun tietotekniikkakeskus.)
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society*. Leicester: NIACE.
- Kainulainen, Sakari & Rintala, Taina & Heikkilä, Matti (2001). *Hyvinvoinnin alueellinen erilaistuminen 1990-luvun Suomessa*. Kahtiajakautuva Suomi? - tutkimusprojektin julkaisu. Stakes, tutkimuksia 114/2001. Helsinki.

- Kantola, Anu (2002). *Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriiseissä*. Like (Pallas). Helsinki.
- Kekäle, T. (toim.) (2001). *A Human Vision with Higher Education Perspective. Institutional Evaluation of the Humanistic Polytechnic*. Publications of the Higher Education Evaluation Council 15:2001.
- Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.) (2001). *Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*. Hämeenlinna: Oped-projekti. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Korhonen, Maritta (2000). *Ammattikorkeakoulu – työ ja oppiminen yhteistyössä*. Licensiaatintutkimus. Toukokuu 2000. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Koselleck, Reinhart (1979). *Vergangene Zukunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kyrö, P. (1997). *Yrittäjyden muodot ja tehtävä ajan murroksissa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lampinen, Osmo (toim.) (1995). *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle*. Helsinki: Gaudeamus.
- (2002). Ammattikorkeakoulujen synty ja kehitysnäkymät. Julkaisematon artikkeli, saatu kirjoittajalta, päivätty 15.01.2002.
- Luukka, Teemu (2002). Valmistavatko mediakoulut pelkkiä hiirenklikkaajia? *Hel-singin Sanomat* 21.4.2002.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics*. New York: Free Press.
- Micheletti, Michele (1994). *Det civila samhället och staten. Medborgarsammanslutningarnas roll i Svensk politik*. Göteborg: Graphic Systems AB, Fritzes.
- Mörch, Sven (2002). Puheenvuoro seminaarissa ”Nuorten identiteetti arkisen alueella”. Nuorisotutkimusverkosto ja Arktinen nuorisotutkimusverkosto. Joulu 2002, Tieteiden talo. Helsinki.
- Neunter Jugendbericht (1994). *Saksalaisen nuorisopolitiikan kansallinen raportti* (900 s.). Teemana uudet liitovaltiot. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Niemi, Hannele (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa II. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä*. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos A3/1995.
- Nieminen, Juha (1998). Kasvatustiede nuorisotyöntekijöiden koulutuksen perustana. Teoksessa S. Anttonen & V. Huotari (1998), *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B N:o 14.
- Ojakangas, Mika (1997). *Lapsuus ja auktoriteetti*. Tutkijaliitto: Helsinki.
- (2002) Kasvatuksen mahdollisuus. Haastattelu, Opettaja 8–9/2002.



- Paakkunainen, Kari (1985). *Demokratia, tiede, kansanvalistus*. Valtiotieteellisen yhdistyksen intellektuaalihistoriaa 1935–1985. Jyväskylä.
- (1991). *Yhteisten asioiden hoitamisesta likaiseen peliin. Empiirinen tekstitulkinta nuortenpolitiikkakäsityksistä*. Julkaisematon lisenssiaattityö. Helsingin yliopisto, yleisen valtio-opin laitos.
- (1993). The apolitical youth: A re-examination of a thesis. Teoksessa K. Palonen & T. Parvikko (toim.) (1993), *Reading the Political: Exploring the Margins of Politics*. The Finnish Political Science Association. Tampere.
- (1994). Hikisistä painisalaista treenattuihin Suomi-firmoihin? Liikuntajärjestöjen suunta? *Suunta* 2000:4/1994. Pori.
- (1996a). Political scepticism and political groupings among unemployed youth: A Finnish-German comparison. Teoksessa Helena Helve & John Bynner (toim.), *Youth and Life Management. Research Perspectives*. Helsinki: Helsinki University Press.
- (1996b). Nuorisopaja: tehdashallin hämärästä autonomiseen oppiin. Teoksessa Pia Aaltojärvi & Kari Paakkunainen (toim.), *Nuorten työpaja: Sosiaalinen peli, palkkatyö vai varasto?* Nuorisotutkimus 2000: 2/1995. Helsinki.
- (1998). Kama-Saksan ihailusta Eurooppalaiseen kumppanuuteen: Onko saksalaisesta nuorisopolitiikasta meille malliksi? *Nuorisotutkimus* 2000: 7/98. Helsinki.
- (1998b). Commodification and Professionalization of Youth Policy. Teoksessa H. Helve (toim.), *Unification and Marginalisation of Young People*. Helsinki.
- (1999). Nuorisotyön evaluaatio ”poliittisen” uudelleenlöytämisenä. Teoksessa Kari Paakkunainen (toim.), *Arviointitutkimus ja nuoriso. Tulostavasta dynaamiseen nuorisotoimintaan*. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 8/99. Helsinki.
- (1999b). Johdannoksi nuorisotyölle: evaluaation kanssa voi elää. Teoksessa Kari Paakkunainen (toim.), *Arviointitutkimus ja nuoriso. Tulostavasta dynaamiseen nuorisotoimintaan*. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 8/99. Helsinki.
- (2000). Kainuun pilottityöpajat: kumppaneiden toimijasuhteet ja niiden muutokset. Teoksessa Minna Heikkinen, Tuomas Leinonen, Kari Paakkunainen & Terho Pekkala (2000), *Etsijänuoria, mestareita, kisällejä Lex Kainuu*. Eriytyistöjä hankkeeseen kuuluvien Etsijänuoret- ja Mestari-kisälli-projektien arviointitutkimus. Opetusministeriö. Kulttuuri ja nuorisopolitiikan osaston julkaisusarja, nro 7/2000. Helsinki: Edita.
- (2000C). *Köysiratarryhmässä on taas hyvä istuskella – Eikä kukaan ollut vaarassa pudota* Mahis-projektin arviointitutkimus. Väiliraportti. (Moniste)

- Palonen, K. (1987). Introduction. Teoksessa: J. Kanerva & K. Palonen (toim.), *Transformation of Ideas on a Periphery. Political Studies in Finnish History*. Tampere: The Finnish Political Science Association.
- (1993). *Politikointi-politisointi-politiikka. Tulkinta politiikan ajatusmuodon pelikieliakamuodoista*. Jyväskylän yliopisto. Valtio-opin laitos. Opetusmoniste n:o 1.
- (1994). *Onko Max Weberin byrokraatioitumisen läpitukenveduuden kritiikki vanhentunutta? Tutkimaton uudistus? Julkisen sektorin uudistukset tutkimushaasteena*. Valtionvarainministeriö: Hallinnon kehittämisosasto. Helsinki.
- (1997). Retorinen käänne politiikan tutkimuksessa. Quentin Skinner, käsitehistoria ja retoriikka. Teoksessa Kari Palonen (1977), *Kootut retoriikat*. Sophi 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Paulgaard, Gry (2001). Identities; "disembedded" constructions and "desires". Paper at the third Barents Youth Research Seminar, University of Tromsø, 29.6.17.2001.
- Pekkala, Terho (2000). Mestari–Kisälli-parityöskentelyllä hyvin tuloksiin. *Uusi kriminaalihuolto* 2/2000.
- Pekonen, K. (1995). *Kohti uutta hallinta-ajattelua julkisessa hallinnossa?* Hallinnon kehittämiskeskus: Helsinki.
- (1991) *Symbolinen modernissa politiikassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1971). *The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Pettersson, S. & Wallin, E. (1995). Utvärderingsmakt. Teoksessa Bombach & Sahlin-Andersson (toim.), *Från sanningsökande till styrmedel*. Göteborg: Nerenius & Santerus Förlag.
- Pietilä, Veikko (2002). Verkko keskusteluareenat – deliberativista julkisuutta. *Politiikka* 4/2002.
- Raudaskoski, L. (1996). Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmateoria koulutusfilosofisesta näkökulmasta. *Ammattikasvatus* IV/1996.
- (2000). *Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 166.
- Rouhiainen, Vesa (2000). *Maaseudun nuoret miehet*. Helsingin yliopisto. Maaseudun tutkimus- ja koulutuskeskus. Mikkeli. Julkaisuja 69.
- Rorty, Richard (1979). *Der Spiegel der Natur*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Rose, Nicolas (1996). Governing "advanced" liberal democracies. Teoksessa A: Barry, T. Osborne & N Rose (toim.), *Foucault and Political Reason. Libera-*



- lism, Neoliberalism and Rationalities of Government.* England: Biddles Ltd, Guilford and King's Lynn.
- (1995). Eriarvoisuus ja valta hyvinvointivaltion jälkeen. Teoksessa R. Eräsaari, K. Rahkonen (toim.), *Hyvinvointivaltion tragedia. Keskustelua eurooppalaisesta hyvinvointivaltiosta.* Helsinki: Gaudeamus.
- Rossi, P. & Freeman, H. (1985). *Evaluation: A Systematic Approach.* Beverly Hills (CA): Sage.
- Rubin, A. (2000). *Growing Up in Social Transition in Search of a Late-Modern Identity.* Turun yliopiston julkaisuja B: 234. Turku..
- Salminen, Hannele (1997). Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. *Kasvatus* 28 (4).
- Sarha, Marja-Liisa (2000). *Työoppiminen HUMAKissa. Käsikirja.* HUMAKPro-verkkosivut, (03.03.2000).
- Schwartz, Gotthart (toim.) (1993). *Profil und Professionalität. Praxis der Sozialarbeit im Unbruch.* Soziale Arbeit in der Wende, Band 16. Kessler; Bobingen.
- Siisiäinen, M (1993). Vanhojen sosiaalisten kittien rapautuminen. Yhdistystoiminnan nousu ja tuho? Teoksessa: K. Ilmonen (toim.), *Kestävyyssko. Kirjoituksia 90-luvun Suomesta.* Tampere: Vastapaino.
- (1992). Yhteiskunnalliset liikkeet ja massayhteiskunnan uhka. *Tiedepolitiikka* 4, 17–26.
- (1990). *Suomalainen protesti ja yhdistykset. Tutkimuksia yhdistyslaitoksen kehityksen ja protestijaksojen suhteesta suurlakosta 1990-luvulle.* Helsinki: Tutkijaliitto.
- (1989). *Four Studies on Voluntary Organizations in Finland.* Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja, 44.
- (1986). *Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus.* Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 57.
- Skinner, Quentin (1972). "Social Meaning" and the Explanation of Social Action. Teoksessa James Tully (1988) (toim.), *Meaning and Context.* London: Polity.
- Street, John (1997). Remote Control? Politics, Technology and "Electronic Democracy". *European Journal of Communication* 12:1.
- Suoranta, Juha (2000). Puheenvuoro Dreem Universitystä *PEDA* 1/2000.
- (2001). Puheenvuoro Nuorisotutkimusverkoston verkkojulkaisujen muistiopallastalla osana globaalisatiokeskustelua.
- Tampereen yliopisto tänään ja huomenna. Yliopiston sisäisiä kehittämisehdotuksia, muistioita, raportteja: 40/1998 *Nuorisotyön koulutuksen kehittämisyöryhmän raportti.*

- Tampereen yliopisto tänään ja huomenna. Yliopiston sisäisiä kehittämisehdotuksia, muistioita, raportteja: 51/1994 *Nuorisotyön tutkimuksen suunnittelutyöryhmän muistio*.
- Tampereen yliopisto tänään ja huomenna. Yliopiston sisäisiä kehittämisehdotuksia, muistioita, raportteja: 53/1995 *Nuorisotyön koulutuksen kehittäminen ja sosiaalipedagogiikan opetuksen käynnistäminen. Rehtorin asettaman työryhmän muistio*.
- Taylor, Charles (1995). *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Telemäki, Matti (1991). Nuoriso kasvatustieteessä. Teoksessa Tommi Hoikkala (toim.), *Törmäävät tulkinnat*. Helsinki: Gaudeamus.
- (1994). *Nuorisotyö Euroopassa*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: 6/1994.
- (1996). *Eurooppalainen nuorisopolitiikka Youth Policy in Europe*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja: Tutkimuksia 11/1996.
- Thompson, S. & Hoggett, P. (1996). *Universalism, Selectivism and Particularism. Towards a Postmodern Social Policy*.
- Touraine, A. (1981). *The Voice and a Eye. An Analys of Social Movements*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turkulainen, M. (1995). Monialaisen itseorganisoituvan ammattikorkeakoulun arviointi. Teoksessa Osmo Lampinen (toim.), *Ammattikorkeakoulu – vaihtoehto yliopistolle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Uusikylä, Kari & Kansanen, Pertti (1988). *Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 66/1988.
- Virkki, Juha (1997). Mitä annettavaa kulttuurintutkimuksella olisi sosiaalipolitiikalle? *Janus* 2/1997.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2001). *Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 14/2001.
- Waara, Peter (1996). *Ungdom i Gränsland*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Wachterhauser, B. R. (toim.) (1986). *Hermeneutics and Modern Philosophy*. Albany: State University of New York Press.



Tekstissä referoimattomat tutkimuskommentit:

"Kysely oli liian pitkä ja hankalasanainen (sisulla täyten läpi)" (M24–27,1). "Kysely oli perusteellinen" (M46–55,5). "Kaikki kuulostaa hienolta paperilla, mutta käytännön toimivuus, ainakin teoriassa on toinen juttu. Me jotka emme enää vakituisesti opistolla olemme aika yksin. 10 ov:a valmistumiseen (opin näyte) mutta taitaa jäädä tekemättä" (N24–27,1). "Vaikka aikaa vievä haastattelupaperi, osaksi uudet ajatukset valtasivat mieltä: esim. Humakin tietojen rajat ja suhteellisuudentaju! Hyvä evaluaatio siinä mielessä, ettei kaikkia niitata samaan puuroon ja yhteiseen mittaan. Silti joissain kysymyksissä hämmennyin." (N28–35, 6). "Enemmän vaihtoehtoja verkkokursseiksi" (N,alle24,1). "Osaa kysymyksistä en varmuudella ymmärtänyt ja osan ymmärtämisestä olen epävarma, joten olen varmaan liian tyhmä vastaamaan tai sitten kysymykset on laadittu äärimmäisen epäselvästi" (N28–35,4ja6). "Näin hankalasti muotoiltuihin kysymyksiin en ole ikinä törmännyt. En luottaisi liikaa vastauksiin (epävarmuus ymmärtämisen suhteen)" (N,–24,1). "Hyvä, että pirullisiakin kyselyitä valmistuu. Nyt ymmäränkin, miksi juuri minulta asioita kyseltiin. Keski-ikää odotellessanikin, on jaksettava olla kriittinen, mietittävä annettujen käsitteiden ja opetusten suhdetta käytäntöön. Tämä ei ole vain helppoa yhteen niveltämistä, vaan ankaraa elämää, lukemista ja tuskaa." (N24–27,9.) "Puuduttava kysely, jonka kysymyksissä oli yritetty Jälleen Kerran ratkoa ylikoukeroisilla sanankäänteillä. Minkään opinnäytetyön kyselylomake ei menisi tarkastuksessa (!) tällaisilla kysymyksenasettelulla läpi. Pedagogista universaalisuutta..." (N24–27,3). "Kyselyyn oli vaikea vastata, koska monissa väittämässä osan olisi hyväksynyt ja osaa ei taas missään nimessä olisi halunnut yhtyä! Kaikkiaan kysely jätti tunteen, että sen laatijalla on omat, vahvat ennakkokäsitykset Humakista ja niiden vahvistamiseen haetaan vahvistusta tällä kyselyllä. Paljon hyvääkkin jää siis sanomatta (laiskuus...)." (N36–45,5.) "Hirmuisen hankala täyttää!! Mutta

paljon hyvää asiaa, toivottavasti saat "harakanvarpaistani" selvää – niin yli pitkän tuntuinen & liian vähän vapaata tilaa tehdä kommentteja etten jaksa siististi piipertäen rauhassa paneutua – yritin mahdollisimman lyhyessä ajassa vastata" (N28–35,3). "Kyselyyn vastaaminen oli raskasta mutta antoisaa. Tulokset kiinnostavat hyvin paljon! Kysely sisälsi liikaa. Sivistys-sanoja. Emme opiskele yliopistossa, joten seuraava kysely selkokielellä – Kiitos!" (N–24,1) "Vaikeita kysymyksiä – kuinka moni oikeasti pysähtyy miettimään asioita? Kuinka hyvin arviointi siis kuvaa todellisuutta?!" (M24–27,1) "No ehkä tiedottaa voisi enemmän, sillä mulla ei esim. itseasiassa oo paljonka käsitystä koko hommasta ts. siitä on kuullut niin vähän (tarkoitan virtuaaliopetusta)" (N,alle24,1). "Moniin kohtiin oli niin vaikea vastata että piti laittaa kolmosia paljon" (M 36–45,5). "Mielestäni lomake laadittu puolueellisella tavalla, siitä heijastuu tutkijan oma skeptinen ja negatiivinen olettamus Humakin OPSia kohtaan" (N,alle24,1). "Erittäin vaikeatajuisia kysymyksiä?... eipä ollut ohessa mitään OPSia!" (M,alle24,1) "Olitpa laittanut pitkiä kysymyksiä mahdottoman paljon ja lähetit oikein kaksi lomaketta viikon välein! Humak on hieno idea, oppilaat eivät ymmärrä itsenäistä opiskelua, korkeakouluvastaavuus halutaan! Itsenäistä opiskelua, kansakoulua työllä. Hyvää Kesää!" (N36–45,6) "Eräänä päivänä koko kupla paljastuu: opiskelijoiden mitta on täysi!" (M46–55,5). "Otsikointi 'vastaajan ajatuksia' on kyllä mennyt tässä kyselyssä metsään! Eipä tässä juuri omia ajatuksia näy onhan kaikki vaihtoehdot annettu valmiina. Jos todella halutaan selvittää näitä asioita, tällainen valmis lomake on huono menetelmä. Onnea matkaan. Ei kestä kiitellä." (N28–35,1.) "Antoi tilaa pohtia asioita, tämän päivän kasvatusjutut eivät olekaan tarkasteltavissa yksinkertaisilla arvoasteikoilla. Problematisointia – vaikeaa – tarvitaan" (N–20,8). "Vaikeita pohtimista vaativia kysymyksiä, mutta hienoa, että asioita tutkitaan näin tarkasti!" (N24–27,1). "Nopeasti muuttuu suomalainen koulu ja korkeakoulut tulevat. En tiedä, mikä pitäisi olla pysyvää, mut-



ta humanismin arvot jäävät pinnallisiksi. Haastattelu oli aikaa vievä ja piristävä. Vaikeuksien kautta voittoon: asiat on ajateltava ei vain niputettava yhteen. Markkinoinnin kieltä eivät kaikki, nuoret ja vanhat, halua oppia. Silloin elähtäisi koko kasvatuksen ja maailmanhumanismin mieli.” (M56–,9.) ”Olen itse oppinut Humakin jälkeen itsekuria, luen, pohdin, vihaan ja rakastan. Vain draama ja ilmaisupuoli tukivat tätä yksikönsäni.... Kysely pani jotain liikkeelle vaikka en kaikkien juttujen ’fokusta’ hoksannutkaan” (M–24,3). ”Valmistuin ensimmäisten joukossa Torniossa vuosi sitten, joten en tiedä tämän päivän tilannetta. Pioneerin ura Humakissa ei ollut välillä mukava , mutta tämän tutkimuspalstan saaminen osoittaa, ettei minun ponnistelut kehityksessä olleet turhia! Jatkakaa samaan malliin ja tuokaa maailmalle lisää ammattilaisia. Täällä tarvitaan niitä!!” (Tornion yksikkö, nykyään X-pitäjän (KP) nuoriso-ohjaaja, M28–35,3.) ”Olen lukenut vain muutaman opinnäytetyön, aloitin syksyllä 2001! (...) En usko näin syvällisistä kysymyksistä ja vaikeista asioista löytyvän luotettavia vastauksia...” (N28–35,5).